



Türkiye’de Eğitim Eşitsizliğini Okumak: İstatistikler ve Coğrafi Dağılımlar

Ela Ataç¹

Öz

Bugün tüm dünyada, bir üniversite derecesinin yüksek bir sosyo-ekonomik statüye ulaşmanın en temel gereklerinden biri olduğu kabul edilmektedir. İyi eğitilmiş genç bir nüfus, pek çok gelişmiş ülke için uzun vadeli kalkınma ve büyümenin temel yolu, küresel ağlarda tutunabilmenin ve ekonomik rekabette yerini kuvvetlendirmenin temel taşı olarak görülmektedir. Buna rağmen, eğitime erişim ve akademik başarı, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerin pek çoğunda sınıflara, sosyal gruplara, hatta coğrafyaya göre eşit olmayan bir dağılım göstermektedir. Farklılıkların ve eşitsizliklerin coğrafyada belirgin görünümü olan ve son dönemde ekonomik büyümenin ülke politikalarının temelini oluşturduğu Türkiye, bu meselenin sınanması için oldukça iyi bir örnektir. Bu çalışmanın amacı Türkiye’deki eğitim eşitsizliklerini okul temelli ayrımlar ve ilçe düzeyinde coğrafi farklılıklar ve dağılımlar üzerinden analiz etmektir. Çalışmada istatistiksel ve mekansal analiz yöntemleri ile Lisans Yerleştirme Sınav (LYS) sonuçları, PISA ve Milli Eğitim Bakanlığı veri setleri kullanılmıştır. Çalışmanın en önemli bulgusu Türkiye’de sosyo-ekonomik statü ile doğrudan ilişkili olan üniversiteden mezun olma durumunun büyük ölçüde coğrafi ve okul temelli eşitsizliklere bağlı olduğudur. Üniversiteye erişimdeki eşitsizlikler, toplumdaki sosyal ve ekonomik pozisyonları neredeyse değişmez kılmakta ve iyi bir eğitim almada okul türleri ve coğrafya bakımından dezavantajlı olan grupların söz konusu zinciri kırmamasını zorlaştırmaktadır. Çalışmanın bulguları ülkede eğitime yönelik uzun vadeli geliştirilebilecek politikaların eğitimde fırsat eşitliği üzerine kurulması gerektiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler

Eğitimsel eşitsizlikler
Eğitim coğrafyası
Bölgesel eşitsizlikler
Fırsat eşitliği
Türkiye

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.02.2017

Kabul Tarihi: 25.09.2017

Elektronik Yayın Tarihi: 09.11.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.7124

Giriş

Eğitim, eğitim coğrafyası (geography of education) ve eğitimde fırsat eşitliği (equality of opportunity in education), son dönemde pek çok ülkenin politik gündeminde yer edinen en temel konulardandır. Butler ve Hamnett'e (2007) göre bu durum tesadüf değildir. Geçmişte, özellikle gelişmiş ülkeler için daha eşitlikçi bir dönem olarak görülebilecek sosyal devletin kuvvetli olduğu, İkinci Dünya Savaşı sonrasında 1970'lere kadar uzanan dönemde, çalışan sınıfın çocuklarının daha düşük eğitim fırsatlarına sahip olması bugünkü kadar problem olarak görülmemektedir. Orta sınıf, kendi komşuluk birimlerinde, mahalle ya da semtlerinde yer alan görece başarılı devlet okulları ya da az da olsa tercih

¹ TED Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Şehir ve Bölge Planlama Bölümü, Türkiye, ela.atac@tedu.edu.tr

edebildikleri özel öğretim kurumları aracılığı ile kendi sosyal yeniden üretimlerini sağlayabilmekte, eğitim olanaklarının fazla olduğu varsıl mahallelerin dışında yaşayan işçi sınıfı çocukları ise düşük eğitim almış olmanın önemli olmayacağı iş kollarına (fabrika işçiliği, maden işçiliği vb. gibi) yönelmekteydi (Butler ve Hamnett, 2007; Lindert, 2004; Willis, 1977). Zaman içinde, özellikle gelişmiş ülkeler, devletin sunduğu eğitim fırsatlarını ve mecburi eğitim süresini giderek arttırma yoluna gitmişler, İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde ise üniversiteye kabul edilme oranlarının buna bağlı olarak önemli ölçüde arttığını görmüşlerdi. Oysaki eğitimde bugün gelinen nokta hemen hemen tüm dünyada, bir üniversite derecesine sahip olmanın iyi bir işe girmedeki en temel gereklerinden biri olduğunun kabulüdür. Ancak eğitime erişim ve akademik başarı, pek çok alanda olduğu gibi sınıflara, sosyal gruplara, hatta coğrafyaya eşit bir dağılım göstermemektedir (Goldthorpe, 1980; Raftery ve Hout, 1993; Moore, 2004; Maloutas, 2007). Bugün gelişmiş ülkelerin çoğunda bile bazı sosyal gruplar sunulan fırsatların gerisinde kalırken, kimi grupların başarısının büyük ölçüde ailesel, ekonomik ve hatta sosyal geçmişleri ile yakın ilişkili olduğu tespit edilmektedir (Smiths ve Hoşgör, 2006; Köse, 2006). Oysaki endüstri sonrası toplumların ve hatta yaygın tanımı ile bilgi toplumu (information society) ya da bilgi ekonomilerinin (knowledge economies) belki de en önem vermesi gereken mesele, hem genel ve bütünsel bir ekonomik başarıya ulaşmak, hem de toplumda sosyal entegrasyon ve adaleti sağlamak amacı ile eğitim standartlarının nasıl yükseleceği, eğitim fırsatlarının daha geniş bir kesime nasıl ve hangi şartlarda sunulabileceği ve eğitimdeki başarının farklı kesimlerden gelen gruplarda nasıl yakalanabileceğidir.

Eğitim alanındaki fırsat eşitsizlikleri, sınırlı bir akademik başarıya sahip olan ve özellikle gelişmiş ülkeler için neredeyse kabul edilemez olarak görülen okuma-yazma oranlarının oldukça düşük seviyede olduğu bir alt sınıfın ya da başka bir deyişle sınıf-altı grupların (under-class)¹ geliştiği yönünde de önemli çıkarımların yapılmasına neden olmuştur (Harrison, 1985). Örneğin İkinci Dünya Savaşı sonrası dönem, sanayileşme ile birlikte özellikle Batı Avrupa'ya, hem eğitim hem de işgücü niteliği bakımından oldukça zayıf bir kesimin yoğun göç akımlarının yaşandığı bir dönemi ifade etmektedir. Dolayısıyla özellikle Avrupa'da eğitim ve sınıfaltı grup söylemlerinin en yaygın olduğu dönemlerin, söz konusu etnik göç ile birlikte kentlerde yer seçen ve büyük ölçüde kentin yerlilerinden mekansal ve sosyal anlamda ayrışan, ayrı duran ve ayrı yaşayan etnik azınlık gruplarla hız kazandığını söylemek mümkündür. Bu nedenle bugün dahi Avrupa sosyal bilimlerinin en yaygın çalışmaları, etnik azınlıkların kentlerdeki mekansal ve sosyal ayrışması (Marcuse, 2001; Özüekren ve Van Kempen, 2002) ve bu kesimi toplumun bütününe entegre etmenin yol ve yöntemleri üzerine kurgulanmaktadır (Musterd ve Deurloo, 2002). Üstelik küreselleşme süreci ile birlikte söz konusu etnik göçlerin hem alanı, hem yoğunluğu artmış, yönü çeşitlenmiş ve dünya üzerindeki eğitim, işgücü, gelir ve statü eşitsizlikleri daha görünür hale gelmiştir. Bu da küresel ağa bir yönüyle dahil olan gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerin tümünün, ağda tutunabilmek ve ekonomik rekabet içerisinde yerini sağlamlaştırabilmek amacı ile daha eğitilmiş bir nüfusa sahip olma isteğini kuvvetlendirmektedir. Örneğin, OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) tarafından yapılan ve farklı ülkelerde öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri ölçen ve bunları karşılaştıran PISA (Programme for International Student Assessment) verileri göstermektedir ki dünya üzerinde, daha geniş bir ölçekte de eğitim alanında oldukça büyük ve görülür eşitsizlikler mevcuttur (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2012a, 2012b). Bununla birlikte, pek çok Batı ülkesinde orta sınıfın büyümesi, iyi bir işe sahip olmanın mutlak olarak iyi bir üniversite derecesi ile sağlanacağı inancı ile birleştiğinde, eğitimin sadece sosyal mobilitede bir üst basamağa erişmede değil, mevcut sınıf pozisyonlarını yeniden üretmede de önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Butler ve Hamnett, 2007). Tüm bunlar temelde eğitim eşitsizliklerinin küresel düzeyden, ulusal düzeye ve hatta kentlerde ve mahalle düzeyine kadar pek çok ölçekte görülebilir hale geldiğinin ve eğitimin sadece sosyal değil, ekonomik, sınıfsal ve aynı zamanda kalkınmaya ve küresel/ulusal rekabete dair bir mesele olduğunun ipuçlarını sunmaktadır.

¹ Sınıfaltı (underclass) terimi ilk kez Myrdal (1964) tarafından yoksulluk döngüsünü (poverty cycle) tanımlamada kullanılmıştır. Buna göre sınıfaltı gruplar, yoksulluktan birkaç nesil boyunca kurtulması oldukça güç görünen, işsiz, vasıfsız ve daha önce hiç çalışmayan bir grubu temsil etmektedir.

Buradan hareketle, eğitim söz konusu olduğunda ülkeler bazında öncelikle düşünülmesi gereken birkaç temel mesele olduğunu söylemek mümkündür. Bunlardan ilki özellikle gelişmekte olan ülkeler için uzun vadeli bir kalkınmanın yolunun temel ve lise düzeyindeki kaliteli ve olabildiğince adil bir eğitim düzeninden geçtiği, bir diğeri ise her durumda eğitim meselesinin kaçınılmaz sınıfsallığıdır.

Eğitim meselesi ülke bazında ele alındığında, Türkiye gibi “ekonomik büyümeyi” temele alan bir ülkede konuyu makro değişkenler üzerinden değerlendirmek önemli görünmektedir. Bunun temel nedenlerinden biri kuşkusuz gelişmekte olan ülkeler için uzun dönemli bir ekonomik büyümenin gerçekleşmesinde eğitimin anahtar alanlardan biri olarak görülmesidir. İlgili literatürde, eğitimin gelişmekte olan ülkelerin ekonomik büyümesinde, sosyal eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri ortadan kaldırmadaki kuvvetli rolüne ilişkin önemli bir literatür yer almaktadır (Barro, 2013; Doğrul, 2009; Psacharopoulos ve Patrinos, 2004; Dahlin, 2002; Eliasson, 1994). Bununla birlikte aynı literatürde, eğitimde fırsat eşitliği ya da eğitim performansı gibi meselelere ciddi bir eğilimde bulunmadıkları sürece -küreselleşme sürecinde giderek önem kazanan sanayi ve hizmet sektörleri de dikkate alındığında- iyi eğitim alma hakkına sahip olamayan kesimin ileride neden olacağı iş gücü pazarından dışlanma tehlikesi ile karşılaşılacağına altı sıklıkla çizilmektedir. Büyükçe bir nüfusun hem işgücünden, hem de toplumun geri kalanından sosyal ve ekonomik olarak dışlanması ve farklı statü grupları arasında oluşabilecek derin bir kutuplaşma tehlikesi ise eğitime odaklı akademik ve politik gündemin temelini oluşturmaktadır (Barro, 2013; Nelson ve Phelps, 1966; Social Exclusion Unit [SEU], 2001).

Kuşkusuz, tüm dünyada ve ulusal düzeyde eğitim olanakları ve performansı bakımından önemli farklar görülmektedir (OECD, 2012a, 2015). Artan ekonomik küreselleşme sürecinde kentlerin en az ülkeler ve bölgeler kadar küresel düzeyde yarışabilirliğinin olduğu düşünüldüğünde, eğitim meselesinin hem ekonomik anlamda, hem de uluslararası düzeyde kabul gören kalifiye elemanlara sahip olmasının kentler için de kilit meselelerden biri olduğu söylenebilir. Fakat her ne kadar küreselleşen dünyada pek çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede etkili neo-liberal politikalar ve buna bağlı bir eğitim reformu süreci gerçekleşiyor olsa da, tüm bunları yorumlamada, ulusal düzeyde, o ülkenin geçmişten günümüze gelen eğitim politikaları, ekonomik, kültürel ve sosyal yapısı ile hükümet politikalarının yaşanan sürecin oldukça farklı varyasyonlarda gerçekleştiğini göstermektedir (Maloutas, 2007). Öyleyse eğitim meselesi, küresel düzlemde tartışılmadan önce ulusal düzeyde detaylı kentsel ve ekonomik girdi ve çıktıları ile değerlendirilmesi gereken önemli bir meseledir.

Türkiye bu kapsamda ele alındığında, eğitim alanında ülkenin kentleri, bölgeleri arasında ya da farklı sosyal gruplar için hem sunum biçimleri, hem de standart ve performans bakımından ciddi farklar olduğu söylenebilir (Tomul, 2011; Doğrul, 2009; Duman, 2008). Bilindiği üzere ülkeler için ekonomik büyüme her zaman kalkınmaya yol açmamaktadır (Sen, 1988; Rodrik, 2012). Hükümet politikalarında yer alan ekonomik büyüme oranlarına ulaşılmasında iktisadi politikalar kendi başına yeterli olmamakta, büyümeyi kalkınmaya dönüştürecek ve kalkınmanın uzun dönem sürdürülebilirliğini sağlayacak sosyal ve siyasal politika ve reformların geliştirilmesi gerekmektedir. Kişilerin eğitim, sağlık, güvenlik gibi temel ihtiyaçlara erişiminde fırsat eşitliğinin sağlanması bu kapsamdaki temelleri oluşturmaktadır. Türkiye gibi genç nüfus avantajı olan bir ülkede ise öncelikle ele alınması gereken konuların başında eğitim alanındaki eşitsizliklerin azaltılması gelmektedir.

Bununla birlikte, Türkiye’de eğitim, gelir eşitsizliğinden yoksulluğa, sosyal sermayeden, ekonomik büyümeye kadar pek çok alanda belirleyici durumdadır. Eğitim ülkede özellikle kişinin sosyal ve ekonomik açıdan toplumsal konumunu belirlemede en önemli etkenlerin başında gelmektedir. Bunun en net kanıtlarına yoksulluk çalışmalarından ulaşmak mümkündür. Örneğin Işık ve Ataç’ın (2011) Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) 2008 yılı Hanehalkı Bütçe Anketi veri setini kullanılarak yaptıkları bir çalışma Türkiye’de eğitim düzeyi ve yoksulluk arasında oldukça kuvvetli bir ilişki olduğunu, kişinin eğitim düzeyi arttıkça yoksulluk riskinin büyük ölçüde azaldığını göstermektedir. Sayılarla ifade etmek gerekirse, 2008 yılı için kentsel alandaki üniversite mezunlarının yoksulluk oranı %0.9 iken aynı oran ilkökul mezunları için %15.1’e yükselmekte, okuma yazma bilmeyenlerde ise bu oran %36.8’e çıkmaktadır. Başka bir deyişle, okuma yazma bilmeyen kesim içinde

%40'lara varan yoksulluk oranı, üniversite mezunu nüfus içinde %1'e ve hatta altına düşmektedir. Bununla birlikte toplam harcamalarda eğitime ayrılan pay da gelir gruplarına göre önemli farklar göstermektedir. 2008 yılında en yüksek yüzde yirmilik gelir grubunda yer alan kesimin en düşük yüzde yirmilik gelir grubunda yer alan kesime göre eğitim harcamalarının 20 kat daha fazla olduğu bilinmektedir. Bu oranın 2014 verilerine göre 29 kata ulaştığı görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2014). Tüm bunlar, Türkiye’de toplumsal konum ile eğitim düzeyi arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu, en küçük bir eğitimin bile (örneğin ilköğretim mezunu olmak), yoksulluk riskini yarı yarıya azaltabildiğini göstermektedir. Bu değişimde en belirleyici olan ise şüphesiz üniversite mezunu olmaktır. Örneğin, OECD’nin yükseköğretimin uzun dönemdeki getirilerini analiz ettikleri bir çalışmada, yükseköğretime yapılan yatırımın bireylere ve ülkelere olan ekonomik getirisinin uzun dönemde oldukça yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Aynı çalışmada Türkiye’de yükseköğretime yapılan bireysel ekonomik yatırımların düşük olmasına rağmen, üniversite mezunluğu durumunun uzun dönemde kişinin bireysel gelirini arttırmada temel etkenlerden biri olduğu belirtilmektedir (OECD, 2012e). Üstelik, kadın nüfusun yüksek öğretime yapılan yatırımların uzun vadeli ekonomik kazancının, Türkiye’de erkeklere göre çok daha yüksek olduğu da pek çok çalışmada belirtilen temel olgulardan biridir (OECD, 2012e; Tansel, 1999). Dolayısıyla, uzun dönemde bireysel ve ülke düzeyindeki ekonomik iyileşmenin üniversite mezunluğu ve özellikle kadın nüfusun üniversite mezunluğu ile yakın ilişkili olduğu söylenebilir.

Buradan hareketle bu çalışmanın amacı son dönemde eğitimde önemli reformların uygulamaya konulduğu ve ekonomik büyümeyi temele alan Türkiye’de, ekonomik büyümenin kalıcılaşmasını ve toplumsal kalkınmaya dönüşümünü sağlayacak temel alanlardan biri olan eğitim meselesini, karşılaşılan en temel sorun olan “eşitsizlik” üzerinden ele almaktır. Bunu yapabilmek için çalışmanın iki alt amacı bulunmaktadır. Bunlardan ilki Türkiye’de okul temelli ayrımların eğitim eşitsizliğine neden olup olmadığını tespit etmek, ikincisi ise (varsa) eğitim eşitsizliklerini Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) başarısının Türkiye coğrafyasındaki dağılımı üzerinden analiz etmektir. İlk alt amaç, Türkiye’de eğitim alanındaki eşitsizlikleri devlet ve özel okul ayrımları ile okul türlerindeki farklılıklar üzerinden ele alırken, diğer alt amaç, eşitsizliklerin coğrafi mekandaki dağılımına dair genel bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir. Kuşkusuz Türkiye’de eğitim ve eşitsizlik konularını akademik olarak ele alan çok sayıda araştırma yer almaktadır. Bunlar arasında öğrencilerin okula devamlılığını ailelerin sosyal ve ekonomik altyapıları ile ilişkilendiren (Smiths ve Hoşgör, 2006; Tomul, 2011), gelir eşitsizliği ve eğitime ait değişkenlerin ilişkisini sınanan (Duman, 2008; Duygan ve Güner, 2006; Tansel ve Bircan, 2010) ya da eğitime ait değişkenlerin bölgesel farklılıkları üzerinde duran (Tomul, 2007; Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2010; Ferreira, Gignoux ve Aran, 2011) çalışmalara rastlamak mümkündür. Söz konusu araştırmalar, ülkede eğitim alanında önemli eşitsizlik alanlarının olduğunu ve bunun büyük ölçüde sınıfsal, aile temelli, cinsiyete dayalı ve bölgesel farklılıklardan kaynaklandığını göstermektedir. Ancak mevcut literatürden farklı olarak bu çalışmada, ülkedeki eğitim eşitsizlikleri, LYS veri seti gibi literatürde nadiren sınanmış olan veri setleri üzerinden, hem istatistikler, hem de ülke coğrafyasındaki dağılımı gösterecek analizler ile ele alınmaktadır. Başka bir deyişle bu çalışmada eğitim eşitsizlikleri; devlet-özel okul ayrımları, üniversite sınavı başarısı, üniversiteye girişte okul temelli ayrımlar ve bu ayrımların coğrafi dağılımı üzerinden kapsamlı olarak tanımlanmaktadır. Buna göre ilk aşamada okul temelli ayrımlar; 2012 yılına ait Milli Eğitim istatistikleri (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012) ve PISA 2012 veri seti (OECD, 2012b) ile yapılan analizlerle sınanmakta, ikinci aşamada ise eğitim temelli eşitsizlikler, okul düzeyinde ve ülke coğrafyasında 2011 yılı Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) veri setine (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2012) bağlı mekansal ve istatistiksel analizlerle ifade edilmektedir. Bu analizler, Türkiye’de sosyo-ekonomik statünün temel belirleyicilerinden olan üniversite mezunu olma durumunu *okul türlerine* göre ve *coğrafyadaki dağılımı* ile sınamaktadır. Bunu söylerken çalışmanın teorik çerçevesine de referansla, bu çalışmada Türkiye’de yükseköğretimi kişileri yoksulluktan korumanın halen en garantili yollarından biri olduğunun kabul edildiğini de söylemek gerekir. Dolayısıyla çalışmada ele alınan grup, PISA’da değerlendirilen 15 yaş grubu ile LYS’ye giren 18 yaş grubu; yani ortalama 15-18 yaş arası genç nüfusa karşılık gelmektedir. Bu çalışma, Türkiye’de uzun dönemli beşeri ve toplumsal kalkınmanın önündeki en önemli engellerden biri olarak tanımlanan eğitim eşitsizliklerini ülke coğrafyasından ve veriler üzerinden bir okuma çabası olarak görülebilir. Bu

okuma, okul temelli ayrımlar ve eğitimdeki başarının coğrafi farklılaşması olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Bu noktada çalışmanın ilerleyen bölümlerinde tekrarlanacak bir kaç kavramın bu çalışmada nasıl ele alındığını ve çalışmayı nasıl sınırlandırıldığını açıklamak gerekir. Bunlardan ilki araştırmada kullanılan “başarı” kavramıdır. Çalışmada kastedilen başarı, lisans yerleşme sınavı sonuçlarına göre tanımlanan akademik başarıdır. Daha net bir ifade ile LYS’de dört yıllık bir lisans programına devam etmeye hak kazanan öğrenciler çalışmada “başarılı” olarak tanımlanırken, baraj puanı geçemeyenler ise “başarısız” olarak görülmektedir. Bunu söylerken akademik başarının doğrudan LYS sonuçları ile tanımlanamayacağı kabul edilmektedir. Ancak ilgili literatürde de belirtildiği gibi (Goldthorpe, 1980; Raftery ve Hout, 1993; Moore, 2004; Maloutas, 2007), kişinin kısa dönemde toplumdaki mevcut sosyal ve ekonomik konumunu yükseltmede, uzun dönemde ise iktisadi büyümeyi kalkınmaya dönüştürmede anahtar alanlardan biri, halen yükseköğretim mezunluğu olarak görülmektedir. Buradan hareketle LYS verisinin Türkiye’de eğitimdeki başarının adaletli dağılımı ve uzun dönemde söz konusu beşeri ve toplumsal kalkınmanın eğitim ile ne denli sağlanabileceğine yönelik bilgi verebilecek düzeyde olduğu varsayılmaktadır. Çalışmanın bir kısıtlılığı da eşitsizliğin tanımlanmasında kimi zaman başvurulan “sınıf” kavramı ile ilgilidir. Çalışmada değinilen “sınıf”, doğrudan gelir durumu ya da sosyo-ekonomik statüye bağlı veri ve bulgulara dayanmaksızın, dolaylı olarak, kişinin toplumda sahip olduğu sosyal ve ekonomik pozisyonuna referans vermektedir. Bir başka deyişle Türkiye’de kişilerin toplumdaki sosyal ve ekonomik pozisyonları bu çalışmada “sınıflar” olarak tanımlanabilmekte ve bu anlamda kullanılan sınıfların eğitim durumu ile olan ilişkisi dolaylı yorum ve okumalarla ifade edilmektedir. Bu noktada bu çalışmanın, eğitim eşitsizliklerini sınıfsal farklılıklar ya da gelir düzeyi üzerinden açıklama iddiasında olmadığını da belirtmek gerekir. Buradan hareketle, çalışmanın cevap aradığı araştırma soruları şu şekilde sıralanabilir; Türkiye’de okul türleri eğitim eşitsizliklerinde etkili midir? Eğer öyleyse bu etki ne ile açıklanabilir? Eğitim eşitsizlikleri Türkiye coğrafyası ile ilişkili midir? Eğer ilişkili ise eğitim eşitsizliklerine ilişkin ne türde coğrafi dağılım ve kümelenmelere rastlanmaktadır ve bu dağılım ve kümelenmeler ne ile açıklanabilir?

Çalışma beş ana bölümden oluşmaktadır. Bir sonraki bölüm olan ikinci aşamada, konuya özgü teorik çerçeve özetlenmekte, üçüncü bölümde araştırmada kullanılan veri setleri ve yöntemle ilişkin detaylara değinilmektedir. Sonuç bulgularının ve yorumlarının yer aldığı dördüncü bölüm çalışmanın iki alt amacı ile uyumlu olarak iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde Türkiye’de eğitim eşitsizliği okul temelli ayrımlar ile, ikinci bölümde ise LYS’deki “başarı” ve “başarısızlığın” coğrafi dağılımı üzerinden açıklanmaktadır. Son bölümde ise sonuç, değerlendirme ve öneriler yer almaktadır.

Teorik Çerçeve

Kalkınmanın (development) büyüme (growth) ile aynı anlamı taşımadığına ilişkin geniş bir literatür yer almaktadır.² Örneğin Sen’e (1988) göre, kalkınma bir ülkede kişi başına düşen milli gelirin artmasına neden olabilmekte ancak kişi başına düşen gelirdeki artış her zaman kalkınmayı vermemektedir. Bunun en temel nedenlerinden biri gelirin adaletsiz dağılımıdır. Bir ülkedeki ekonomik büyüme doğası gereği ülkedeki gelir dağılımını etkilemektedir. Ancak büyüme o ülkedeki gelir dağılımında belirgin bir dengesizliğe neden oluyorsa, bu durum her zaman ülkenin kalkınması ile sonuçlanmaz. Kuşkusuz bu durumun en temel nedenlerinden biri, günümüzde büyüme ve kalkınmanın eski dönemlerden farklı bir yol ve yöntem ile tanımlanıyor oluşudur. Geçmiş dönemlerde büyüme, imalat sanayindeki gelişim ve buna bağlı olarak istihdamın tarımdan sanayi sektörüne akışı ile tanımlanabiliyorken, günümüzde böylesi bir büyümenin ülkelerin sahip oldukları kurumlar (institutions) ve beşeri sermayeye (human capital) olan yatırımlardan bağımsız olarak düşünülmesi, gelişen teknoloji ve değişen büyüme ihtiyaçları ile birlikte imkansız hale gelmiştir (Rodrik, 2012). Uzun dönemli büyüme eğilimlerini tahmin etmeye yarayan neo-klasik iktisat bu kapsamda büyümeyi, modele eklenen beşeri sermaye ve yapabilirlikler ile ifade etmekte ve ülkeler arasındaki farklılıkları beşeri sermayenin farklı coğrafyalarda değişen rolü ile açıklamaktadır (Sen, 1992; Dahlin, 2002).

En genel hali ile beşeri sermaye, fiziki ya da iktisadi sermayeden farklı olarak, kişilerin piyasa ya da toplumsal hayattaki verimliliklerini artırmak için bireylere yapılan yatırımlar olarak tanımlanır.

² Kalkınma ve büyüme arasındaki ilişkinin tartışıldığı birkaç öncü çalışma için bkz. Acemoğlu ve Robinson, 2012; Sen, 1988 ve 1992; Barro, 2013.

Bu yatırımlar içerisinde en etkili olan ise gelir düzeyi ile doğru orantılı olarak artacağı öngörülen eğitim ve mesleki eğitim olarak belirlenmiştir (Sharpe, 2001). Beşeri sermayeye yapılan yatırımların geri dönüşünün mikro düzeyde bireylerin gelir artışı ile makro düzeyde ise ekonomik büyüme şeklinde olacağı öngörülmektedir. OECD eğitim düzeyi arttıkça bireylerin gelir düzeylerinin de arttığını ve özellikle üniversite eğitiminin gelir artışıdaki etkisinin, Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve Güney Amerika ülkeleri gibi eşitsizliğin yüksek olduğu ülkelere göre daha belirgin olduğunu belirtmektedir (OECD, 2016, 2012d). Üstelik sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklara yapılacak erken dönem müdahalelerin, orta vadede bu grubun üst sınıflara doğru mobilitesini hızlandıracağı ve uzun vadede eğitimin eşitsiz dağılımını azaltacağı öngörülmektedir (OECD, 2012c). Benzer bir bulguya, Psacharopoulos ve Patrinos'un (2004) eğitim alanına yapılan yatırımların getirilerini ölçtükleri çalışmalarında da rastlanmaktadır. Araştırmacılara göre, eğitimin uzun ve kısa dönemli getirileri, düşük ve orta gelir statüsündeki ülkelere, yüksek gelir statüsündeki ülkelere göre daha yüksektir. Bu nedenle eğitim odaklı bir beşeri sermaye yatırımı ülkeler için en az iktisadi sermaye yatırımları kadar önemlidir (Akkoyunlu-Wigley ve Akkoyunlu, 2011). Sen (1988) tarafından ortaya konulan yapabilirlikler teorisinde ise kalkınma sadece iktisadi büyüme, sanayileşme ya da kişi başında düşen gelir düzeyi ile değil, kişinin bireysel özgürlük alanları ve yapabilme olanakları ile tanımlanmaktadır. Önlenebilir hastalıklar, okuma-yazma, yeterli beslenme ya da kendine saygı gibi işlevler yapabilirlikler arasında yer almaktadır. Buna göre örneğin, bireylerin iktisadi kalkınmada doğrudan katkısı ya da payı olmasa bile, eğitime olan ulaşımının eşit düzeyde sağlanabilir olması kişiyi "yapabilir" kılan etmenlerden biridir (Sen, 1992, 1988).

Bu yaklaşımların tümünde, teknolojik gelişmenin sabit bir değişken olarak kabul gördüğünü belirtmek gerekir. Buradan hareketle, ekonomide beşeri sermaye birikimine bağlı olarak içsel teknolojik gelişmeyi iktisadi büyümenin merkezine koyan içsel büyüme teorileri üretilmiştir (Dahlin, 2002). İçsel büyüme teorilerinde eğitim, beşeri sermayeyi geliştirmede en temel yatırım alanlarından biri olarak görülmektedir (Nelson ve Phelps, 1966). Beşeri sermayedeki artışın doğrudan yeni bilgi, inovasyon ve teknoloji üreteceği varsayılırsa, eğitimin büyümenin uzun dönemli artışına neden olan teknolojik gelişmelerin de tetikleyicisi durumunda olacağı öne sürülmektedir (Sianesi ve Van Reenen, 2003). Ancak Acemoğlu ve Robinson'a (2012) göre, iktisadi büyümeyi kalıcı kılmada insan merkezli ya da teknoloji odaklı yaklaşım başlı başına yeterli olmamaktadır. Bir ülke için büyümenin kalkınmayı getirmesinin yolu, o ülkede eğitim, sağlık ve benzeri kurumlardaki "fırsat eşitliğinin" de sağlanmasına bağlıdır. Acemoğlu ve Robinson (2012) bu eşitliği politik kurumlar içinde tanımladığı kapsayıcı kurumların (inclusive institutions) oluşturulması ile açıklamakta ve topluma sunulan hizmetlerin adaletli bir dağılımının sadece gelir dağılımını düzenlemekle kalmayacağını, aynı zamanda uzun erimli bir büyümeyi ve beşeri kalkınmayı da sağlayacağını vurgulamaktadır.

Günümüzde uzun erimli bir ekonomik büyüme büyük ölçüde ülkedeki teknolojik gelişme, inovasyon becerisi ve eğitimde fırsat eşitliğine bağlı görülmekte (Acemoğlu ve Robinson, 2012); beşeri sermaye, teknoloji, büyüme, kalkınma ve eğitimin kaçınılmaz ilişkisi söz konusu olmaktadır (Barro, 2013). Dolayısıyla bir ülkedeki milli gelirin yüksekliği ve büyüme oranları, ülkenin gelişmişliğini ifade etmede yeterli olmamakta, kalkınmanın sağlanması ve ekonominin uzun vadeli bir büyüme yakalaması için büyüme ve insani gelişme arasındaki ilişkinin kurulması gerekmektedir. Eğitim ise bu ilişkinin kurulmasındaki en temel alanlardan biri olarak görülmektedir. Eğitim bu anlamda, beşeri sermayenin temel alanı ve bireyin işsizlik ve yoksulluk riskini azaltan, ona sınıf atlamayı olanaklı kılan, gelir ile doğru ilişkili en temel alan olarak tanımlanabilir (Köse, 2006; Butler ve Hamnett, 2007). Örneğin, 1960'ların sonunda Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışma (Blau ve Duncan, 1967) sosyal hareketliliğin ileri düzeyde endüstrileşme ve eğitim seviyesi ile doğru orantılı olarak arttığını göstermektedir. Bilgi toplumu ya da bilgi ekonomilerinin öne çıktığı endüstri sonrası toplumlarında ise, yeni üretim türünün bilgi ve teknoloji üretimi haline geldiği ve bunu üretmek kadar buna sahip olan toplumların uluslararası ağdaki konumunu da güçlü kıldığı görülmektedir. Bu noktada "emek" gücü de yeniden tanımlanmakta ve bu dönemde yeni nesil işgücü; bilgi ve ileri teknolojiye sahip, bunu kullanabilen ve aktarabilen, eğitilmiş ve kalifiye bir nüfus olarak tanımlanmaktadır (Eliasson, 1994).

Bilgi toplumu, bilgi ekonomileri ve eğitimin bu yeni dönemdeki anlamına yönelik tartışmaların gerisinde esasen 1980'lerden beri tüm dünyada etkisini gösteren neo-liberal ekonomi politikaların yer aldığını da belirtmek gerekir. Boratav'a (1999) göre, neo-liberal ekonomi politikaları en temelde devletin ve kamu harcamalarının kısıtlanması anlamına gelmektedir. Toplumsal hizmetlerin sunumunda devletin düzenleyici rolünü önemli ölçüde değiştiren bu politikalar, toplumsal çıkarların piyasa koşullarında yeniden tanımlanmasına neden olmuştur. Eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik gibi alanlar bu sayede özelleşmiş ve bunun sonunda, -en fazla da- eğitime yüklenen toplumsal anlam ve eğitimin sunumundaki koşullar değişmiştir (Sayılan, 2006). Bu koşullardan en belirginini eğitim sunumunun devlet ve özel temelindeki ayrımlar ile eğitim maliyetlerindeki artışlardır. Psacharopoulos ve Patrinos'a (2004) göre, maliyetinin yüksek olmasına rağmen, üniversite eğitiminin yarattığı özel etki (ya da bir başka deyişle fayda), yarattığı sosyal etkiden daha yüksektir. Bu da yeni dönemde yükseköğretimin, kısa dönemde kişilerin bireysel olarak bir üst sosyo-ekonomik pozisyonu elde etmelerinde, uzun vadede ise toplumsal gelişmişliğin ve iktisadi büyümenin sağlanması açısından önemli görülmesinin bir diğer nedenidir.

Eğitimin küreselleşmesi ve küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkilerini açıklamaya çalışan Dale ve Robertson'ın (2002) çalışmalarına göre ise, eğitimin yeni küresel düzeydeki etkisi bağlam-bağımlıdır. Buna göre devlet ya da ulus (nation) diyebileceğimiz kurumlar öznel özellikler taşımamakta ve çoğu zaman uluslar-üstü bir ideoloji etkisinde kalmaktadır. Dale'a (2000) göre, farklı ülkelerin öğretim programları ya da eğitimdeki başarı karşılaştırmaları, ülkelerin buldukları coğrafi konum, kalkınma göstergeleri ve yerel gelenekleri değerlendirilerek yeniden tanımlanmalıdır. Bu nedenle uluslar-üstü olarak belirlenen ortak hedefler, ulusların mevcut problemleri ile her zaman uyumlu olmayabilir.³

Fakat yukarıda da belirtildiği gibi eğitimin uzun dönemli beşeri ve iktisadi kalkınmada etkili olabilmesinin önündeki en önemli etken eğitim eşitsizlikleridir. Bilindiği üzere tıpkı gelir dağılımı ülkelere, kentlere, bölgelere ve hatta farklı sosyal gruplara göre eşit dağılmadığı gibi eğitim de eşit bir dağılım göstermemektedir. Bir yaklaşıma göre bunun nedeni eğitimin doğası gereği sınıfsal bir olgu olması ve bu sınıfsallığın süreç içinde yeniden üretilmesinden ileri gelir. Eğitimin sınıfsallığı ve sınıfların oluşumundaki rolü konusundaki en bilinen kavramsallaştırmaları ortaya koyan Bourdieu, kişilerin eğitim düzeylerinin, sahip oldukları dil alışkanlıkları, beğeni yargısı, sermaye ve satın alma gücü ile birlikte diğer kişilerle mücadelelerinde bir tahakküm kozuna dönüşebileceğini belirtmektedir (Göker, 2007). Başka bir deyişle, kişilerin dahil oldukları sınıfların ve bu sınıfların birbirlerine göre konumlarının belirlenmesinde, eğitim en az sermaye kadar kuvvetlidir. Bourdieu'nun söz ettiği dört tip sermaye olan iktisadi, kültürel, sosyal ve simgesel sermayenin tek ortak noktası, eğitimin bu alanların tümünde belirleyici olmasıdır. Örneğin Bourdieu'nun kültürel sermaye (cultural capital) tanımı içerisinde eğitim, toplumun "yüksek" sayılan değerlerinden biridir. Eğitimin toplumdaki dağılımının eşitsizliği de -tıpkı iktisadi sermayede olduğu gibi- kültürel sermayenin dağılımındaki eşitsizlikten ileri gelmektedir. Bu görüşe göre örneğin, üst sınıf bir ailede yaşayan bir çocuğun, alt sınıf bir çocuktan daha iyi eğitim alıyor olması, kültürel sermayenin eşitsiz dağılımının bir sonucudur (Bourdieu, 1996). Benzer şekilde, eğitim toplumbilimi alanında kültürel yeniden üretimi kuramını ortaya koyan Bernstein ise, eğitime bağlı eşitsizlikleri açıklamak ve anlamak için iktidar ve kontrol ilişkilerini merkeze alır. Toplumsal sorunların yol açtığı eğitim eşitsizliklerini sorgulamakla yola koyulan Bernstein'a göre, okul içinde öğretmen ve öğrenci arasındaki sembolik iktidar, güç ve kontrol, okullaşma sürecinin içinde meşrulaşmakta ve süreç içinde yeniden üretilerek evrilmektedir (Bernstein, 1960). Bu basit güç ve iktidar ilişkisi toplumdaki sınıf ilişkileri ve mücadelenin eğitim alanındaki küçük bir yansıması olarak tanımlanabilir. Toplumsal olarak kodlanmış ve sınıflandırılmış bir dünyada belirli sınıflar ve bölgeler içine konumlandırılmış olan kişiler, yer aldıkları sınıfların maddi ve kültürel özellikler tarafından yeniden belirlenirler (Köse, 2001). Bu da en temelde sınıfların ve eğitime bağlı sınıfsallıkların toplum içinde eşitsizlikler ve güç üzerinden yeniden üretildiği ve kodlandığı anlamına gelmektedir.

³ Dale ve Robertson yeni küresel dönemde eğitimin de türünün değiştiğini ve yeni nesil bir eğitime ve öğretme biçimine geçildiğini vurgulamaktadır. Hayat boyu öğrenme bunlardan sadece biridir. Bu yazı kapsamında bu yeni yöntemlere değinilmemektedir, ancak yeni dönem eğitim türleri için Dale ve Robertson (2009) kaynağı incelenebilir.

Toplumsal sınıfların, eşitsizlikler ve eğitim düzeyi ile olan ilişkisini açıklamada, Goldthorpe'in sınıf şemaları önem kazanmaktadır. Sınıf konumlarını mesleki kategoriler aracılığı ile oluşturan Goldthorpe'e (1980) göre, toplumun en üst kademesindeki sınıflarda, büyük endüstri kuruluşu yöneticileri, yüksek statülü profesyoneller, idareci ve memurlar ile -daha sonra çok eleştirilmiş olsa da- büyük mülkiyet sahipleri yer almaktadır. İngiltere'de yaptığı sınıf konumları üzerindeki bu çalışmanın en çarpıcı sonucunun üst sınıflarda dünyaya gelen çocukların işçi sınıfı çocuklarına nazaran, iş bulma ve statü kazanmada daha avantajlı olduklarıdır. Üstelik aileden kaynaklı bu sınıf avantajının uzun dönemli olarak kalıcı ve değişmez kılındığı görülmektedir. Bu nedenle Goldthorpe'a göre fırsat eşitsizlikleri, toplumun kırılması güç sınıf yapılanmalarından ileri gelmektedir. Aynı çalışmayı Türkiye'ye uygulayan Şengönül (2007) ise araştırmasında Türkiye'de yeni kuşakların önceki kuşaklara göre bir üst sınıfa geçmesinde, eğitimin önemli rolü olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada, Türkiye'de babası çiftçi olan %18.3'lük kesimin, üniversite eğitimi ile bugün doktor, mühendis, avukat ve öğretmen gibi profesyonelleri içeren, Goldthorpe'un en üst ve orta sınıf konumlarına (dikey sosyal hareketlilik) yükseldiği görülmüştür. Bu da en temelde işçi, çiftçi, esnaf, memur gibi sosyal sınıf kökenlerinden gelen bireylerin, üniversite öğrenimiyle Türkiye'de orta ve üst sınıf olarak kabul edilen profesyonel konumlara ulaşabildiğini göstermektedir.

Kalkınma, büyüme, eğitim eşitsizlikleri ve sınıfsal konumlar arasındaki ilişkilerin Türkiye için de geçerli olduğu söylenebilir. Örneğin 1923-2011 dönemi için Türkiye ekonomisinde eğitimin ekonomik büyüme üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmaya göre (Çalışkan, Karabacak ve Meçik, 2013), Türkiye'de eğitimdeki gelişmeler ekonomik büyümeyi olumlu etkilemekte, eğitimde lise ve yükseköğretim düzeyindeki öğrenci sayılarının artması ise büyüme üzerinde anlamlı ve pozitif etkilere yol açmaktadır. Mihci ve Mihci (2008) 1970-2006 yılları arasındaki dönem için eğitim harcamalarındaki artış ile orta öğrenim kayıt harcamalarının gelir düzeyini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuş, Güngör (1997) ise 1980-1990 yılları arasındaki 10 yıllık dönemde ortalama eğitime katılım süresindeki artışın sanayi üretimini ve iktisadi büyümeyi arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Eğitim harcamaları üzerinden Türkiye'de işgücünün verimliliğindeki artışın ekonomik büyüme üzerindeki etkisini analiz eden bir başka çalışmaya göre de (Doğrul, 2009), eğitimin ekonomik büyüme üzerinde pozitif ve anlamlı etkilere yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Güngör (2010) ise, Türkiye'de eğitimdeki eşitsizlikler üzerinden tanımlanan beşeri sermayenin, bölge düzeyinde eşitsiz dağıldığını ve söz konusu eşitsizliklerin bölgeler arasındaki ekonomik gelişme ve iktisadi büyüme farklılıklarının temel nedenlerinden biri olduğunu göstermiştir. Eğitimin getirisi ve eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi cinsiyet temelinde sıyanan bir diğer çalışmada ise (Tansel, 1999), ülke genelinde eğitimin getirisi ile eğitim düzeyi arasında doğru orantılı bir ilişki saptanmış ancak eğitim getirisinin kadın nüfusta erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu da Türkiye'de eğitimin cinsiyete göre eşit dağılımının kadın nüfus üzerindeki pozitif getirisinin uzun dönemde erkeklere nazaran daha görülür olacağı anlamına gelmektedir. Akkoyunlu-Wigley ve Akkoyunlu'nun (2011) Türkiye'de eğitimin beşeri sermaye ve yapabilirlikler üzerinden değerini ölçtükleri bir çalışmada ise, Türkiye'de hem bireylerin gelir artışı, hem de iktisadi büyüme için eğitimin belirleyici bir faktör olduğu ortaya koyulmuştur. Buna göre, Türkiye'de kişilerin olmaya ya da yapmaya değer verdiği sağlıklı olma ya da siyasi katılım gibi önemli işlevleri gerçekleştirebilmesi için, temel bilişsel ve eğitime dayalı işlevlerin karşılanması gerekmektedir. Beşeri sermaye ve yapabilirlikler açısından Türkiye, iktisadi olarak kendine benzeyen ülkelere geri dururken, eğitim olanakları bölgesel ve cinsiyet temelinde ülkede eşitsiz dağılmaktadır. Tüm bu bulgular Türkiye'de genelde eğitime, özelden ise yükseköğretime daha fazla kaynak tahsis edilmesinin ve bu kaynağın topluma eşit dağılımının sağlanmasının, ekonomik ve beşeri kalkınma sürecine önemli katkılar sağlayacağını göstermektedir.

Benzer sonuçları Türkiye'nin ekonomik, toplumsal, teknolojik ve eğitim değişkenlerine göre dünyanın ilk 20 büyük ekonomisi için yapılan kısa bir değerlendirmeden de edinmek mümkündür. Örneğin Tablo 1, Dünya Bankası Kalkınma Göstergeleri'ne (2013) göre Türkiye değerlerini diğer OECD ülkeleri ile karşılaştırmalı olarak göstermektedir. Bilindiği gibi, Türkiye 2023 hedeflerinin en başında, dünyanın ilk 10 büyük ekonomisi arasına girmek; yıllık GSYH'yı 2 trilyon dolara çıkarmak; kişi başına düşen milli geliri 20 bin doların üzerine çıkarmak yer almaktadır (T.C. Başbakanlık, 2015). İlgili tablo bu hedeflere göre incelendiğinde, ekonomideki büyümenin beşeri sermaye, kalkınma ve toplumsal

gelişim ile doğru orantılı bir ilerleme göstermediğini Türkiye örneği üzerinden okumak mümkün hale gelmektedir. Tabloda görüldüğü gibi, Türkiye OECD ülkeleri içerisinde en büyük yıllık büyüme oranına sahip olan 4. Ülkedir. Bununla birlikte Türkiye, OECD ülkeleri içerisinde en büyük genç nüfusa ve doğurganlık oranına sahip olan ülkelerdendir. Bu avantajlarına rağmen, Türkiye'nin eğitim oranlarındaki düşük değerler (bkz. Tablo 1: öğretmen başına düşen öğrenci sayıları), yüksek genç işsizliği (%16.9), kadının işgücündeki dezavantajlı konumu (%30.6) ve yüksek teknoloji ihracatı (%1.8) gibi teknolojik düzey ve inovasyon becerisine referans veren değişkenlerde sahip olduğu düşük değerler nedeni ile, bu avantajı eğitim ve beşeri kalkınma alanında olumlu seviyede kullanamamaktadır. Bilindiği üzere ekonomik büyümede yüksek teknoloji ihraç etmenin oldukça önemli bir payı yer almaktadır. Bu oran 2000 yılından 2012 yılına kadar Çin'de 41.7'den (milyon dolar) 560'a, Kore'de 54.3'ten 130'a, gelir dağılımındaki eşitsizliği ile tanınan Brezilya'da bile 5.6'dan 8.4'e yükselmektedir (Dünya Bankası Kalkınma Göstergeleri, 2013). Aynı oranın Türkiye'de sadece %1'den %2.2'ye çıkabilmiş olması önemlidir.

Tablo 1. Dünyanın En Büyük 20 Ekonomisinin ve Türkiye'nin Kalkınma Göstergeleri

Yıllık Büyüme Oranı	Genç İşsizliği	Doğurganlık	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Yüksek Teknoloji Kullanımı			
Çin	7,68	Hindistan ..	Kore	1,19	Japonya ..	Kore	27,1
Hindistan	6,9	Çin ..	İspanya	1,27	İspanya ..	Çin	26,97
Endonezya	5,58	Japonya 6,5	Polonya	1,29	Rusya ..	İsviçre	26,51
Türkiye	4,19	Almanya 7,8	Almanya	1,39	Meksika ..	Fransa	25,9
Brezilya	3,02	İsviçre 8,5	İtalya	1,39	Avustralya ..	İngiltere	21,86
Kore	2,9	Meksika 9,2	Japonya	1,4	Kanada ..	Hollanda	20,41
Avustralya	2,44	Kore 9,3	İsviçre	1,52	İsviçre ..	Abd	17,82
Abd	2,22	Hollanda 11	Çin	1,56	Polonya 9,53	Japonya	16,8
İngiltere	2,16	Avustralya 12,2	Kanada	1,61	İtalya 11,38	Almanya	16,02
Kanada	2	Kanada 13,7	Hollanda	1,68	Almanya 12,56	Meksika	15,92
İsviçre	1,77	Rusya 13,8	Rusya	1,7	Fransa 12,94	Kanada	14,09
Japonya	1,6	Brezilya 15	Brezilya	1,8	Hollanda 14,11	Avustralya	12,91
Meksika	1,39	Abd 15,5	İngiltere	1,83	Abd 14,7	Rusya	10,01
Rusya	1,34	Türkiye 16,9	Abd	1,86	Çin 15,14	Brezilya	9,63
Polonya	1,26	İngiltere 20,7	Avustralya	1,86	Endonezya 15,38	Hindistan	8,07
Fransa	0,66	Fransa 23,9	Fransa	1,99	İngiltere 15,87	Polonya	7,81
Almanya	0,3	Polonya 27,3	Türkiye	2,09	Kore 15,94	İspanya	7,67
Hollanda	-0,5	Endonezya 31,3	Meksika	2,27	Brezilya 17,26	İtalya	7,24
İspanya	-1,67	İtalya 40	Hindistan	2,47	Türkiye 20,13	Endonezya	7,05
İtalya	-1,75	İspanya 55,5	Endonezya	2,48	Hindistan 30,78	Türkiye	1,88

Bu durum en temelde ülkedeki düşük eğitim seviyesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasındaki güçlükler ile ilişkilendirilebilir. Örneğin PISA ülke karşılaştırmaları, 15 yaş grubundaki çocukların "kendi dillerinde" okuduğunu anlamada, Türkiye'nin 72 ülke arasında 37. sırada yer aldığını göstermektedir (OECD, 2015). Herhangi bir ülkedeki "zenginleşmenin" önce iyi bir eğitim, daha sonra kalifiye eleman yetiştirme, yüksek teknoloji üretimi, ihracat ve ekonomik büyüme gibi bir döngü izlediği düşünüldüğünde, 2023 hedefleri yukarıdaki gibi sıralanan Türkiye'de, uzun dönemli bir büyümenin mutlak surette eğitim, teknoloji ve inovasyona yatırım ile gerçekleşmesi gerektiği ve büyümenin kalkınmaya dönüşmesinde eğitimde fırsat eşitsizliği yaratan alanların tespitinin yapılması ve bunun azaltılmasına yönelik politikaların geliştirilmesi şart görülmektedir.

Yöntem

Türkiye'deki eğitim eşitsizliklerini analiz etmede üç veri setinden faydalanılmıştır. Bunlardan ilki 2012 yılına ait **Türkiye milli eğitim istatistikleridir** (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim İl Müdürlükleri, milli eğitime ilişkin genel bilgileri Türkiye Eğitim İstatistikleri ile kendi sayfalarından kullanıcılara açık hale getirmişlerdir. Söz konusu veri seti, Milli Eğitim Bakanlığı'nun içerisinde okullaşma oranları, öğretmen başına düşen öğrenci sayıları, derslik sayıları gibi milli eğitime ilişkin temel verilerin yer aldığı veri setidir. Bu veri seti içerisinde bu çalışma için devlet ve özel okul sayıları ve bunun il bazındaki dağılımı çekilmiştir. Bu veri setinin yıllara göre değişimini anlamak için, eskiye dönük verinin elde edilmesinde İstanbul Ticaret Odası'nın (İTO, 2003) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Planlama Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'ndan elde ettiği ve yayınladığı eğitim istatistiklerinden de faydalandığını belirtmek gerekir.⁴

Çalışmada kullanılan ikinci veri seti 2012 yılına ait **PISA veri setidir** (OECD, 2012b). Bilindiği gibi PISA, OECD'nin üçer yıllık dönemler için 2000 yılından itibaren OECD ülkelerindeki 15 yaş grubu öğrencilerine uyguladığı bir uluslararası öğrenci değerlendirme programıdır. Bu programın amacı bu yaş grubundaki öğrencilerin matematik, fen ve okuma gibi temel alanlarda kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendirmek ve bunu bir ülke karşılaştırması içinde vermektir. PISA kendi sitesinde test sonuçlarına ait veri setini birkaç farklı şekilde sunmaktadır. Burada tüm verinin ülkelere göre ayrımı olmakla birlikte, öğrenci anketleri, veli anketleri ve okul anketleri verileri de kullanıcılara açıktır. Bu büyük veri seti içerisinde çalışmada kullanılmak üzere sadece Türkiye'ye ait matematik, fen ve okuma alanlarındaki puan durumları diğer ülkelerle karşılaştırma sağlayacak şekilde çekilip kullanılmıştır.

Çalışmanın üçüncü veri seti, 2011 senesi **üniversiteye giriş sınavı sonuçlarından (LYS)** oluşmaktadır (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2012). Bilindiği gibi Türkiye'de herhangi bir lisans ya da önlisans programına kayıt yaptırabilmek için üniversiteye giriş sınavları yapılmaktadır. Bu sisteme Türkiye'de Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) denilmekte ve sisteme ait sınavlar Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) olmak üzere iki adımda gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada kullanılan veri seti LYS sonuçlarına ait 2011 yılı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) kaynaklı olarak yayınlamış olduğu okul ve il düzeyindeki okullara ve LYS başarısına ait puan ve başarı bilgilerinin bulunduğu veri setidir. Çalışmada bu veri setinden okul bazında, ilçe ve il bazında başarı ve okul bilgisi verisi çekilmiş ve kullanılmıştır. Bu veri seti yerel bilgi içermesi nedeni ile önem taşımakta ve bu çalışmada özellikle mekansal analizlerde sıklıkla başvurulmaktadır. Örneğin bu veri seti sayesinde LYS'deki başarının ya da başarısızlığın sadece okul türleri ya da devlet/özel okul ayrımındaki değişimi değil, bunun kentlere, hatta ülke coğrafyasına nasıl dağıldığını da görmek mümkün olmaktadır. Bu veri setinin literatürde farklı türden mekansal ve istatistiksel analizlerde kullanımına rastlanmamış olması da önemlidir.

Burada belirtilmesi gereken bir diğer durum ise, 2011 yılı sonrasında okul türlerinde yapılan değişikliklerdir. 2013 yılına kadar Türkiye'de beş lise türü bulunmaktadır. Bunlar; Genel Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Meslek Lisesidir. 2013 yılı itibari ile Türkiye'de lise tanımı değiştirilmiş ve eski tanıma göre genel lise olarak tanımlanan tüm liseler Anadolu lisesi olarak tanımlanmıştır. Buradaki değişikliğin sadece isim ve tanım bazında olması nedeniyle bu çalışmadaki okul tanım ve ayrımları veri setlerine uygun olarak eski ayrımlara göre yapılmaktadır. Bu durum okul temelindeki ayrımları da daha net görmek açısından faydalı olmuştur. LYS veri setinde çok sayıda lise türü bulunduğundan bunlar eğitim alanındaki benzerliklerine göre altı temel grupta toplanmışlardır. Bu grupları şu şekilde tanımlamak mümkündür: **Lise** olarak tanımlanan ana grup içerisinde; resmi ve gündüz öğretim yapan liseler, Özel Akşam Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Spor Lisesi, Çok Programlı Lise, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ve İmam Hatip Lisesi yer almaktadır. **Özel Lise** grubu içinde, özel liseler ve yabancı dille eğitim yapan özel liseler bulunmaktadır. **Anadolu Lisesi grubu** sadece Anadolu lisesi olarak tanımlı liseleri içerir. **Diğer Anadolu Liseleri** grubu içinde ise Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi yer almaktadır. **Fen Liseleri**

⁴ İlgili yayına şuradan ulaşılabilir: <http://www.ito.org.tr/itoyayin/0010590.pdf>

kategorisinde Fen Lisesi ve Özel Fen Lisesi bulunmaktadır. **Askeri Liseler ve Polis Kolejleri** de yine tek bir kategoride toplanmaktadır. Meslek Liseleri belirli bir meslek türüne öğrenci yetiştiriyor olması ve genel değerleri oldukça etkilemesi sebebi ile bu çalışmada çalışma dışı bırakılmıştır. Bir diğer değerlendirme dışı bırakılan grup ise Açık Öğretim Liseleridir.

Söz konusu veri setleri her amaca göre farklı yöntemlerle analiz edilmiştir. İstatistiğe dayalı veriler, çalışmada belirlenen sorulara göre yüzde değerler ve ki-kare değerlerine göre grafik gösterimler ile görselleştirilmiştir. Büyük bölümü sınav sonuçlarına dayanan ve yerelin bilgisini de içeren LYS veri seti ise daha çok verinin mekansallaştırılmasında kullanılmıştır. Veriyi mekansallaştırmada iki yöntem izlenmiştir. Bunlardan ilki ki-kare değerlerine göre ilçe düzeyinde dağılım haritaları üretmek, ikincisi ise verinin noktasal temsili ile mekandaki kümelenmelerini göstermektir.

Burada sözü geçen **ki-kare (χ^2) değerleri (signed chi-square)** bir tür normalizasyon tekniği olarak tanımlanabilmekte ve yüzde değerlere göre alansal verinin temsiline oldukça büyük avantajlar sunmaktadır. Örneğin bir yanda nüfusu 10 ve bu nüfus içerisinde üniversite mezunu sayısının 2 olduğu bir mahalleyi, diğer yanda nüfusu 1000 ve üniversite mezunu sayısı 200 olan bir diğer mahalleyi ele aldığımızda, yüzde değerler üzerinden giden bir analizde bu iki mahalle için de üniversite mezunlarının oranının aynı, yani %20 olacağı görülecektir. Üstelik bu değerler haritalandırıldığında bu iki mahalle aynı renk ya da gösterimle temsil edilecektir. Oysaki iki mahalledeki üniversite mezunu ve mahalle nüfusu yoğunlukları gerçekte farklıdır. Yüzde değerlerin temsiline dayalı bu yanlışlamayı ortadan kaldırmak için gözlenen değerlerin beklenen değerlerden sapmasına dayanan ve Anglo-Sakson coğrafyacılarının sıklıkla kullanıldığı **yön gösteren ki-kare** değerleri önerilmektedir (Jones ve Kirby, 1980; Morphet, 1992; Brimicombe, 2007). Bu değerlere ulaşmada aşağıdaki formül (Eş.1) kullanılır.

$$\chi^2 = \frac{G_t(G-B)^2}{BG+B^2} \quad (1)$$

Formülde G belirli bir birimdeki (mahalle, ilçe vb.) gözlenen değeri, B ise bir değişkene ait toplam nüfusun tüm birimlere eşit dağılması durumunda, o birimde beklenen değeri ifade etmektedir (Jones ve Kirby, 1980). Böylelikle hesaplanan ki-kare değeri her değişkenin gözlenen değerinin ilgili birimde beklenen değerden ne kadar saptığını ifade etmektedir (Morphet, 1992). Burada dikkat edilmesi gereken meselelerden biri, ki-kare değerinin yön gösteren pozitif ya da negatif değerleridir. Bu değerler gözlenen değerlerin beklenenden pozitif ya da negatif yönde ne kadar değiştiğini göstermesi nedeni ile önemlidir. Bu nedenle ki-kare değerlerinin toplam nüfusu ve genel dağılımları göz önüne alan bir tür görece değerlendirme ve bir tür sıralama ifade ettiği söylenebilir. Bu çalışmada LYS verisinin mekansallaştırılmasında ki-kare değerlerinden yararlanılmış ve haritalar bu değerlerin mekandaki dağılımlarına göre üretilmiştir. Böylelikle ilçe bazında kümelenmelere, benzerliklere ve farklılıklara ulaşmak ve bunları görselleştirebilmek mümkün hale gelmiştir.

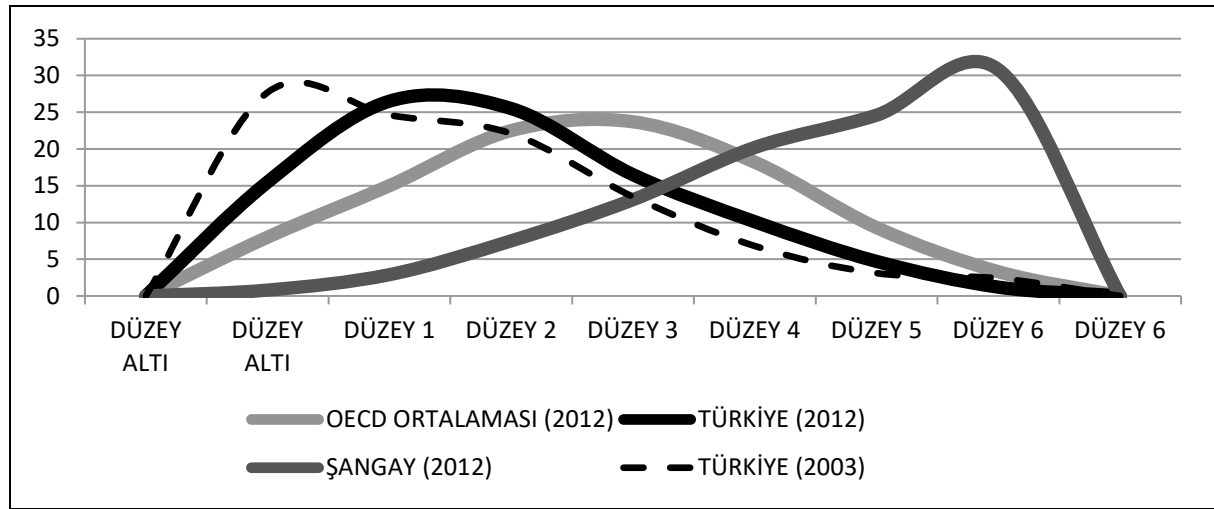
Bulgular

Bulgular ve tartışmalar çalışmanın yukarıda belirtilen amaçları ve araştırma sorularına göre bu bölümde iki alt başlıkta sunulmaktadır. İlk aşamada eğitim eşitsizlikleri okul temelli ayrımlar üzerinden ele alınırken, ikinci aşamada eğitimdeki eşitsizlikler lisans yerleştirme sınavındaki “başarı” ve “başarısızlığın” ülke coğrafyasındaki dağılımı ile açıklanmaktadır.

Eğitim Eşitsizliğinin İlk Yüzü: Okul Temelli Ayrımlar

PISA’da öğrenciler fen bilimleri, matematik ve kendi dillerinde okuduğunu anlama gibi temel alanlarda aldıkları puanlara göre en yükseği düzey 6, en düşüğü ise “düzey altı” olarak tanımlanmak üzere 7 düzeye ayrılmaktadır. Şekil 1’de Türkiye’de öğrencilerin PISA 2012’de matematik alanında aldığı puanların dağılımları verilmektedir. Dağılımın karşılaştırılabilir olması açısından bu grafiğe matematik notlarının en yüksek grupta yoğunlaştığı Şangay örneği ile, OECD ortalaması ve Türkiye’nin aynı alandaki 2003 yılı puan dağılımı da eklenmiştir. Burada da görüldüğü gibi, Türkiye not dağılımında sadece uç bir örnek olan Şangay’ın değil, OECD ortalamasının da oldukça altında kalmakta, Türk öğrencilerin matematik alanında aldığı puanlar büyük ölçüde en düşük düzey olarak

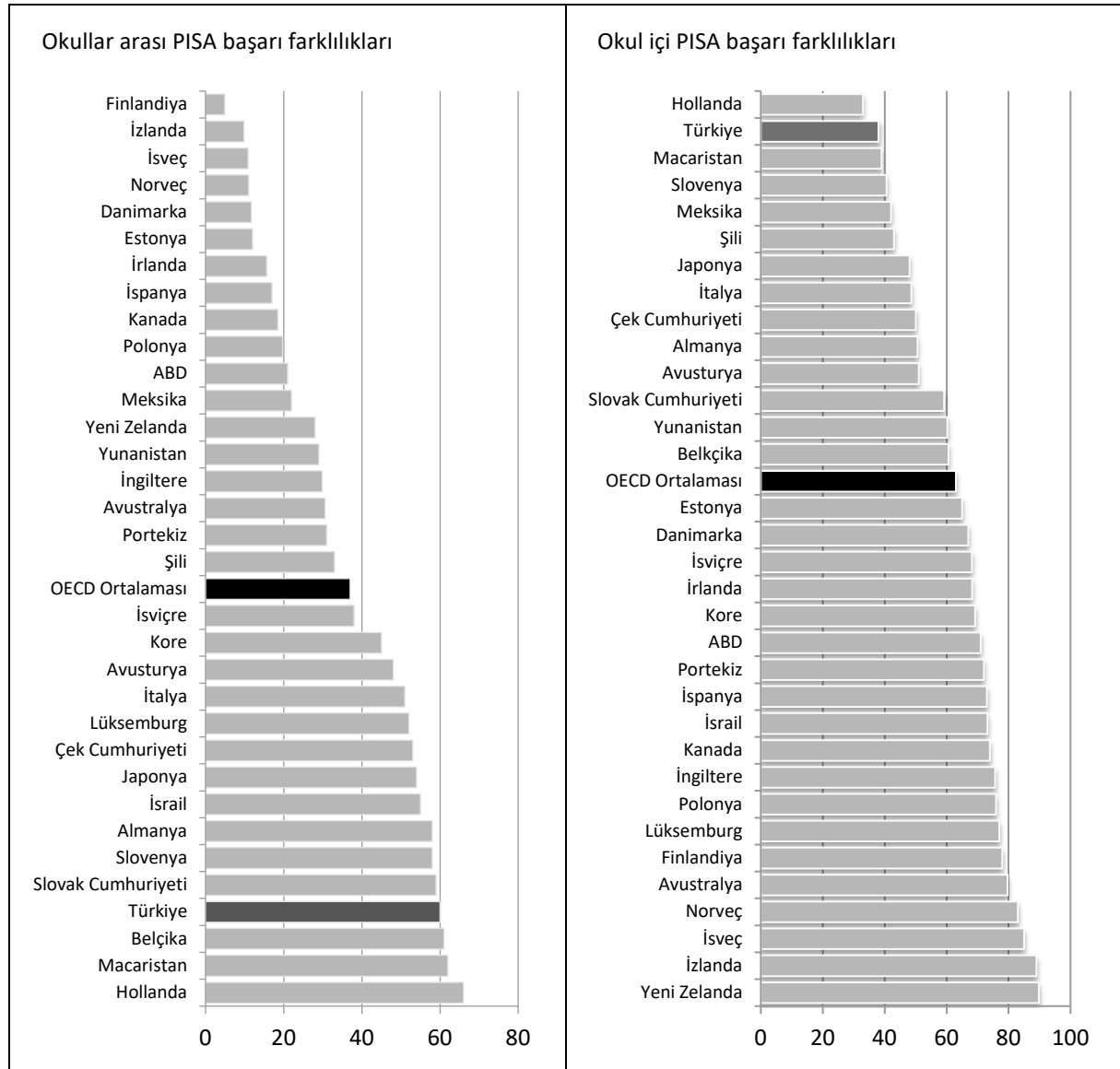
tanımlanan düzey altı, düzey 1 ve düzey 2'de yoğunlaşmaktadır. Her ne kadar Türkiye 2003 yılı sonuçlarına göre önemli bir iyileşme gösteriyor olsa da, OECD ortalamasından (normale yakın dağılım) kuvvetli sapma, Türkiye'de eğitim başarısının diğer ülkelere göre oldukça düşük olduğunu göstermektedir.



Şekil 1. PISA 2012 Sonuçlarına Göre Matematik Alanındaki Puan Dağılımları

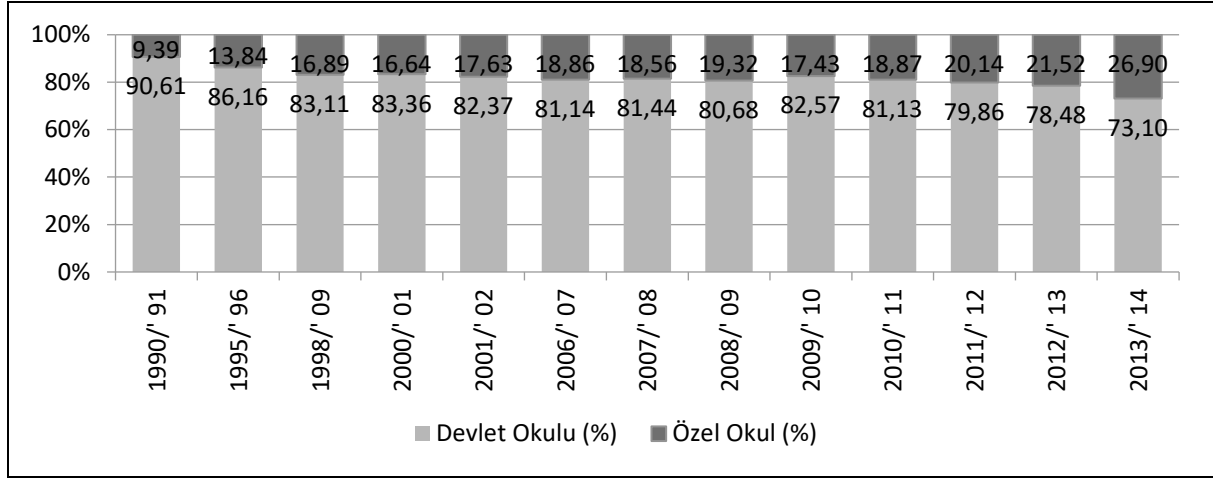
Veriler detaylı incelendiğinde, uluslararası değerlendirmelerde eğitim alanında Türkiye'nin sahip olduğu düşük değerler büyük ölçüde mevcut eğitim düzeninin "öğrenci nitelikleri" üzerinden değil de okul türleri ya da toplumsal pozisyonlar üzerinden yürütülüyor olduğuna dair ipuçları sunmaktadır. Bunun önemli göstergelerine TÜİK'in Tüketim Harcamaları ve Hanehalkı Anketleri üzerinden ulaşmak mümkündür. TÜİK (2014) tarafından sunulan bu araştırmaya göre, Türkiye'nin milli gelirinden en az payı alan yüzde 20'lik grup toplam tüketimin sadece %8.5'ini gerçekleştirmekte, yüzde 20'lik en zengin grup ise tüketim harcamalarının %37.2'sini yapmaktadır. Başka bir deyişle Türkiye'de en zengin grubun, en yoksul gruptan 4.5 kat daha fazla tükettiği görülmektedir. Bu tüketim içerisinde, eğitim harcamalarının ise %64.7'si en üst yüzde 20'lik grup tarafından yapılmakta ve bu oran, ülkenin en yoksul kesiminin eğitime harcadığı paranın 29 katına karşılık gelmektedir.

Bununla birlikte PISA verileri de Türkiye'de eğitim eşitsizliklerinin okul türleri ve öğrencilerin sosyo-ekonomik statüleri ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin 2012 yılı PISA sonuçlarına göre (OECD, 2012a, 2012d) Türkiye, eğitimin sosyo-ekonomik durum ile en yakından ilişkili olduğu OECD ülkeleri arasında yer almaktadır. Bunun önemli bir göstergesi başarının okullar arası ve okul içi farklılık oranlarıdır. PISA 2012 sonuçlarına göre tüm ülkelerin okul içi ve okullar arası farklılıkları Şekil 2'de sunulmaktadır. Şekilde de görüldüğü gibi, Türkiye, OECD ülkeleri arasında PISA sonuçlarına göre okullar arası başarı farklılıklarının en yüksek olduğu (Hollanda, Macaristan ve Belçika'dan sonra) dördüncü ülkedir. Bu sıralamada eğitimde fırsat ve olanaklarının en etkin ve eşitlikçi şekilde dağıtıldığı bilinen İsveç, Norveç, Finlandiya ve Danimarka gibi kuzey ülkelerinin, bu ayrımın en düşük olduğu grupta olduğunu da belirtmek gerekir. Diğer bir ifadeyle, bu ülkelerdeki aileler çocuklarını hangi okula gönderirse göndersin benzer başarı sonuçları elde edebilmektedir. Buna karşılık Türkiye, okul içi başarı farklılıklarının en az olduğu ikinci ülkedir. Daha net ifade etmek gerekirse, PISA sonuçlarına göre, Türkiye'deki okullarda başarı açısından daha "homojen" bir yapı söz konusu iken, okullar arası başarı farkı yüksektir. Türkiye'de eğitim başarısı okul içinde büyük ölçüde benzerken, okullar arasında büyük ölçüde farklılık göstermesi ise bir okul ayrışması (school segregation) örneği olarak görülebilir. Örneğin, PISA 2012 sonuçlarına göre, Türkiye'de bir öğrencinin yüksek veya düşük başarı gösteren okullardan birine gitmesi, başarısında %62'lik bir değişim sağlarken, aynı oran OECD ülkeleri ortalaması için sadece %37'dir. Tüm bu değerler, Türkiye'de bir öğrencinin başarısını büyük ölçüde gittiği okulun belirlediğini göstermektedir.



Şekil 2. PISA 2012 Sonuçlarına Göre OECD Ülkelerinde Okul İçi ve Okullar Arası Başarı Farkları

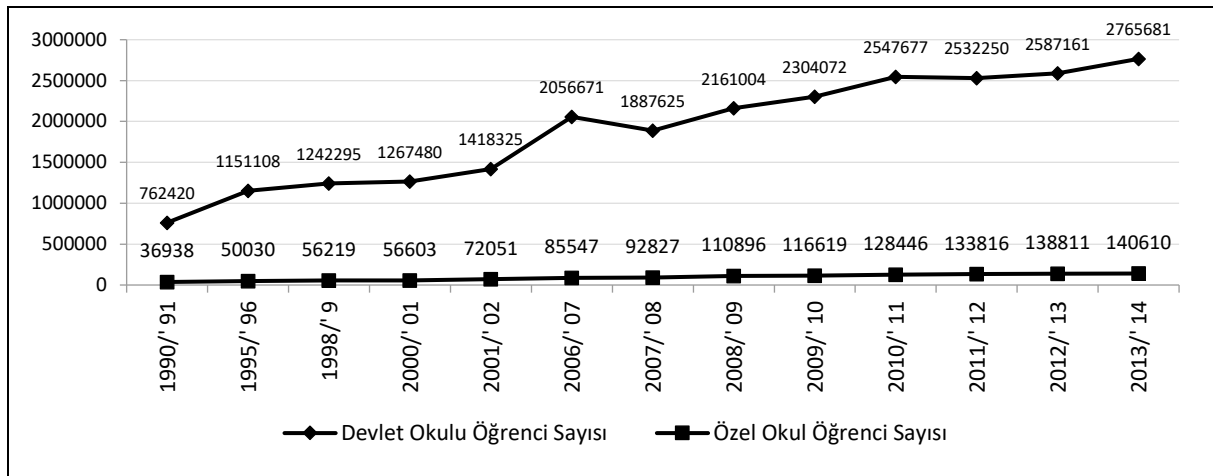
Türkiye’de eğitimin okul temelli ve sosyo-ekonomik durumla ilişkili ve ilgili literatürde Bernstein (1960) ve Goldthorpe’un (1980) ele aldığı hali ile “sınıfsal” bir mesele olduğunun bir diğer göstergesi de ülkedeki özel ve devlet okulları (liseler) temelindeki ayrımlardır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkiye Eğitim İstatistikleri (2012) ve İTO (2003) verilerine göre elde edilen Şekil 3’te, Türkiye’de 1990’dan 2013’e kadarki dönemde toplam liselerin devlet ve özel okul paylarını gösteren grafik yer almaktadır. Grafiğe göre, Türkiye’de özel liselerin toplam içindeki payının giderek arttığı görülmektedir. Bu artışın en büyük oranda ise son senelerde yaşanmış olduğunu görmek önemlidir. Buna göre, 2013 yılı itibari ile ülkedeki liselerin yaklaşık %27’si özel, geri kalan %73’ü ise devlet okuludur. Başka bir deyişle ülkede ortalama dört liseden biri özel statüde yer almaktadır.



Şekil 3. Türkiye’de Senelere Göre Tüm Liseler İçinde Devlet ve Özel Liselerin Payı ⁵

Bu veri setinden meslek liseleri çıkartıldığında ve aynı dağılıma kentler bazında bakıldığında ise Ek 1’de yer alan grafik elde edilmiştir. Türkiye’de kentlere göre özel liselerin tüm okullar içindeki payını gösteren bu grafiğe göre, özel okulların Türkiye’de tüm okullar içindeki payının en yüksek olduğu kentlerin başında sırasıyla; İstanbul (%25.85), Ankara (%18.39), Bursa (%15.79), Kocaeli (%14.46), İzmir (%12.27) ve Gaziantep (%12.33) gelmektedir. Türkiye ortalamasının %9.22 olduğu düşünüldüğünde, söz konusu oranların oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Sadece İstanbul’da yaklaşık 4 liseden birinin, Ankara’da ise 5 liseden birinin özel lise olduğu görülmektedir.

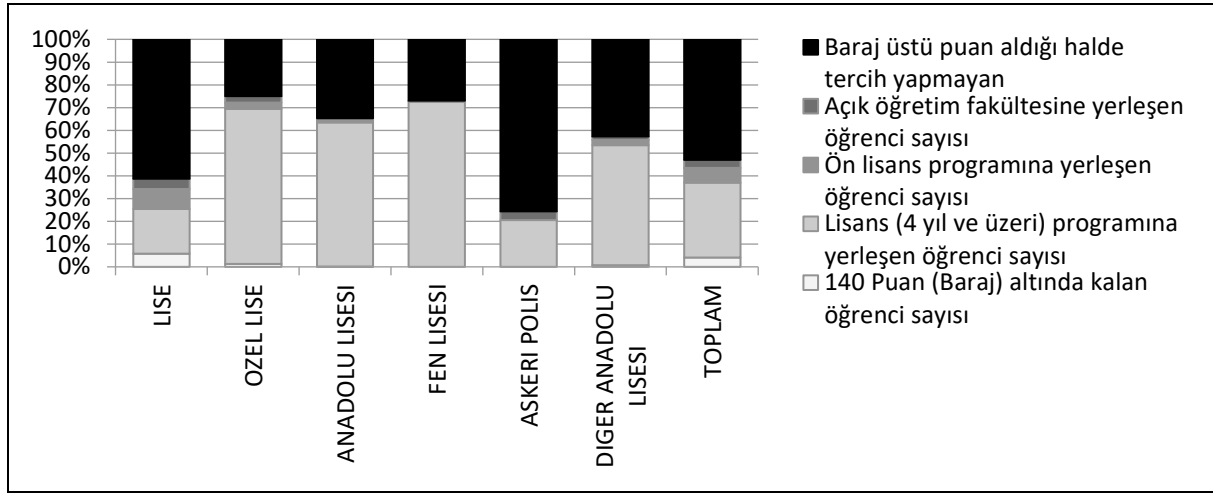
Türkiye devlet ve özel okul ayrımı öğrenci sayıları üzerinden incelendiğinde de ilginç bulgulara ulaşılmaktadır. Şekil 4, Türkiye’de yıllara göre devlet ve özel liselerdeki öğrenci sayılarının değişimini göstermektedir. Buna göre, genel olarak nüfus artışına ve zorunlu eğitimdeki yaptırımlara bağlı olarak, yıllar içinde öğrenci sayısının giderek arttığını söylemek mümkündür. Ancak bu artışa özel ve devlet okullarına giden öğrenci sayıları olarak bakıldığında, özel okula giden öğrenci sayılarının devlet okullarına gidenlere göre oldukça büyük ve net bir artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum elbette ki bir önceki grafiklerde görülen özel okul sayılarındaki artış ile de yakından ilgilidir. Fakat söz konusu artışlara rağmen, özel okula giden öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki payı incelendiğinde, Türkiye için bu oranın yıllar içinde büyük değişiklikler göstermediği, ortalama olarak %5’lik bir payı oluşturduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, Türkiye’de yıllara göre öğrenci ve okul sayılarında yaşanan artışa rağmen, özel öğretime dahil olan nüfus çok az değişmekte, artan okul ve öğrenci nüfusuna rağmen ortalama her 20 öğrenciden birinin özel okula gidebildiği ortaya çıkmaktadır.



Şekil 4. Türkiye’de Yıllara Göre Devlet ve Özel Lise Öğrenci Sayıları

⁵ Şekil 3 ve 4’ün hazırlanmasında 2002 ve öncesi için İTO Eğitim İstatistikleri, 2003 ve sonraki dönemler için ise MEB Eğitim İstatistikleri (2012) kullanılmıştır.

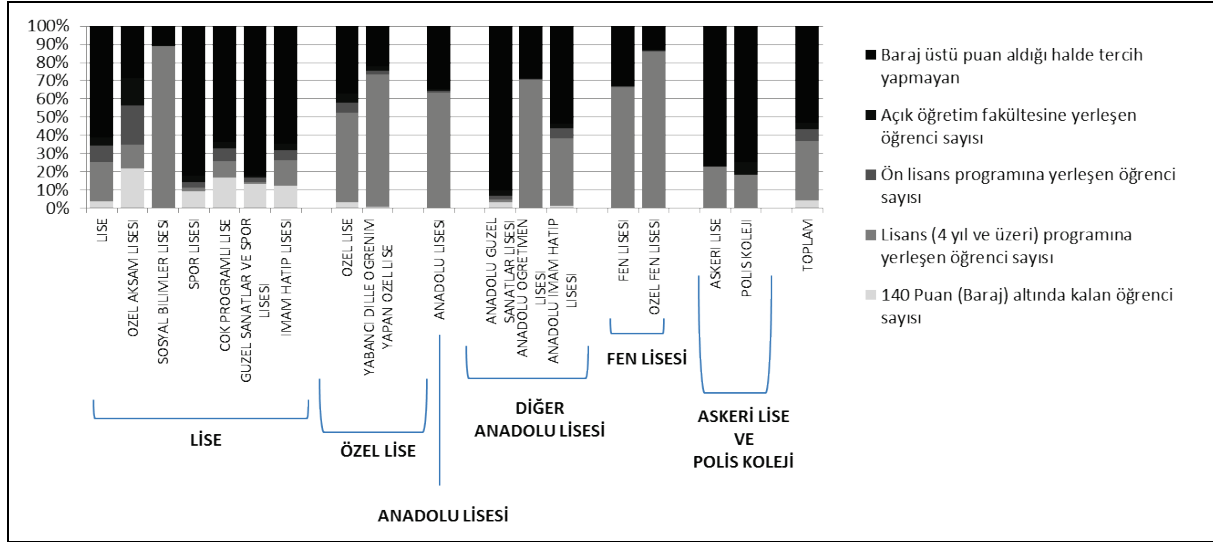
MEB'e ait 2011 yılı okul detayında yayınlanan LYS sonuçları da Türkiye'deki eğitim eşitsizlikleri hakkında bilgi verecek düzeydedir. Örneğin Şekil 5, Türkiye'de lise türlerine göre üniversiteye öğrenci yerleştirme durumlarını göstermektedir. Buna göre, dört yıllık bir lisans programına öğrenci yetiştiren okul türlerinin başında Fen Liseleri, Özel Liseler ve Anadolu Liseleri gelirken, baraj (140 puan) altında kalan, başka bir deyişle iki yıllık yüksek öğretim de dahil olmak üzere hiçbir programa yerleştirelemeyen öğrencilerin en yüksek olduğu okul türlerinin Genel Liseler ile Askeri ve Polis Liseleri olduğu görülmektedir. Bu da en temelde eğitim sisteminin bir anlamda kendi eliyle yarattığı ayrımları ifade etmektedir. Bu grafikte yer alan Genel Liselerin ülke ortalamasının dahi çok altında bir yerleştirme oranına sahip olması da bu durumu destekler niteliktedir. Türkiye'de üniversiteye giriş, öğrencinin bulunduğu okul türü ile büyük ölçüde ilişkilidir denilebilir. ⁶



Şekil 5. Türkiye'de Farklı Okul Türlerinin Üniversite Sınavı ile Öğrenci Yerleştirme Dağılımları (%)

Aynı duruma alt okul detay türleri ile bakıldığında eldeki tablonun netleştiğini söylemek mümkündür. Şekil 6, aynı değerlendirmeyi bu kez alt okul türleri detayında göstermektedir. Buna göre bir üst kademede en kötü performans gösteren kategorilerinden biri olan Genel Liselerin detayına bakıldığında, söz konusu düşük değerlerde en etkili olan okul türleri arasında daha çok "meslek" odaklı olan Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Spor Lisesi, Çok Programlı Liseler ile İmam Hatip Liselerinin olduğu dikkati çekmektedir. Bu grup içerisinde ortalamayı yüksek tutan okul türü ise Sosyal Bilimler Lisesidir. Lisedeki öğrencilerin %80'inden fazlasının dört yıllık lisans eğitimi veren bir üniversiteye yerleştirilmiş olması önemlidir. Aynı grafiğe bakılarak, Özel Akşam Liselerinin ise büyük ölçüde açık öğretim üniversitelerini hedeflediği söylenebilir. İmam Hatip okulları içerisinde Genel Lise grubu içerisinde yer alanlar, lisans programına yerleştirmede oldukça geri kalırken, Anadolu İmam Hatip Lisesi olan okulların görece daha iyi sonuçlar (ülke ortalaması kadar) aldığı görülmektedir. Kuşkusuz ülkenin en başarılı okul türü olan Fen Liseleri içerisinde de özel Fen Liselerinin devlet Fen Liselerinden açık ara daha başarılı oluşu dikkati çekmektedir. Ülkede özel liselerin lisansa yerleştirme oranlarının, devlet Fen Liselerinin üzerinde olması ise bir başka dikkat çekici noktadır.

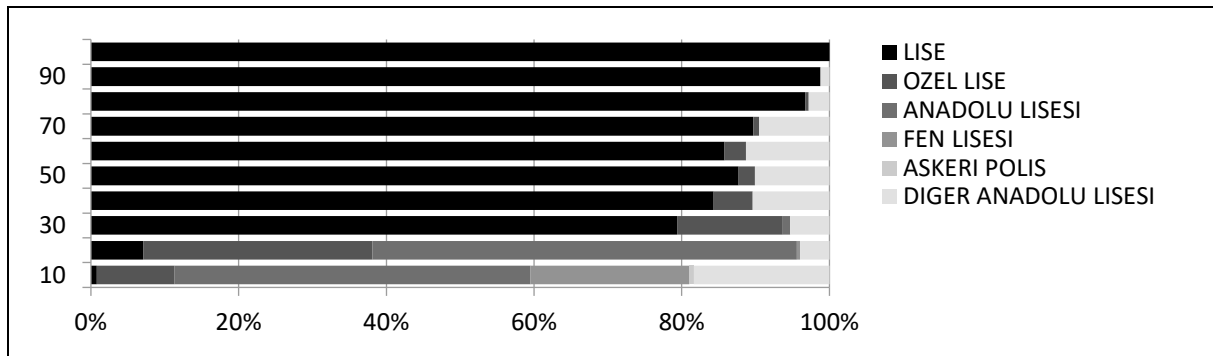
⁶ 2013 itibari ile her ne kadar Genel Liseler ile Anadolu Liselerinin tümü "Anadolu Lisesi" olarak tek bir grup altında toplanmış olsa bile, ilk aşamada değişikliğin sadece okulların tanımında yapıldığını belirtmek gerekir. Dolayısıyla bu gruplamanın mevcut durumdaki başarı ayrımlarını halen sabit tuttuğu düşünülmektedir.



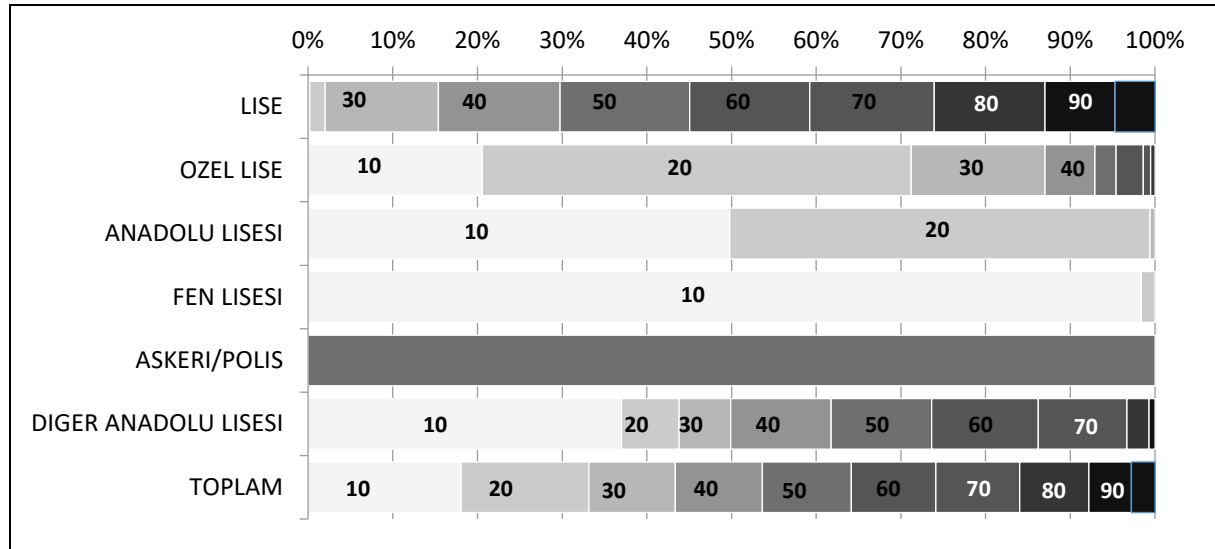
Şekil 6. Türkiye’de Alt Okul Türlerine Göre Üniversite Sınavı ile Öğrenci Yerleştirme Dağılımları (%)

Ancak elbette ki bir lisans programına yerleşmiş olmak da başlı başına anlamlı bir "başarı" ifadesi olarak kabul edilmeyebilir. Lisans yerleşimi içerisinde çok düşük puanlı bölümler olduğu gibi yine düşük puanlarla öğrenci kabul eden özel üniversiteler olduğu da not edilmelidir. Bu nedenle bu dağılıma bir de okul türlerine göre öğrencilerin içerisinde buldukları ağırlıklı yüzdelerle bakmak anlamlı olacaktır.

Şekil 7, LYS sonuçlarına göre sayısal puan için yüzdeler (yüzde onluk) dilimleri içerisinde yer alan okul türlerini (sütun yüzdeleri) göstermektedir. Başka bir deyişle bu şekil, yüzdeler dilimlerinin ne kadarını hangi okul türünün oluşturduğunu ifade etmektedir. Buradan çıkan en temel sonuç, ilk yüzde onluk dilimi büyük ölçüde Anadolu Liseleri ve Fen Liselerinin oluşturduğudur. Özel Liselerin daha çok ilk yüzde 20 ve 30'luk dilimlerde öğrenci yetiştirdiği görülürken, Genel Liselerin ise en geride kalan gruplarda dağınık bir yapı gösteriyor oluşu önemlidir. Benzer bir analizi satır yüzdeleri ile okul türleri özelinde de yapmak mümkündür. Şekil 8, LYS sonuçlarına göre sayısal puan için Türkiye’deki okulların yüzdeler (yüzde onluk) dilimlere soktuğu öğrenci oranlarını göstermektedir. Bir başka deyişle bu grafik, farklı okul türlerinin hangi yüzdeler dilimine öğrenci yerleştirdiği sorusunun cevabı olarak tanımlanabilir. Buna göre, okul türü içindeki dağılımlara bakıldığında, Fen Liselerinin ilk yüzde onluk dilime, Anadolu Liselerinin ilk yüzde yirmiyeye, Özel Liselerin ise ilk yirmi ağırlıkta olmak üzere ilk yüzde 40'luk dilime öğrenci yerleştirdiği görülmektedir. Şekilde de görüldüğü gibi, Genel Liseler ilk yüzde 20'lik dilimde çok küçük bir pay almakla birlikte, yüzdeler dilim hedeflerinde kararlı bir yapı göstermemekte ve hatta büyük oranda en alt yüzde otuzluk dilimde yer seçen öğrencilere sahip olmaktadır.



Şekil 7. Türkiye’de LYS Sonuçlarına Göre Sayısal Puan İçin Yüzdeler (Yüzde Onluk) Dilimlerinde Yer Alan Okul Türleri - Sütun Yüzdeleri



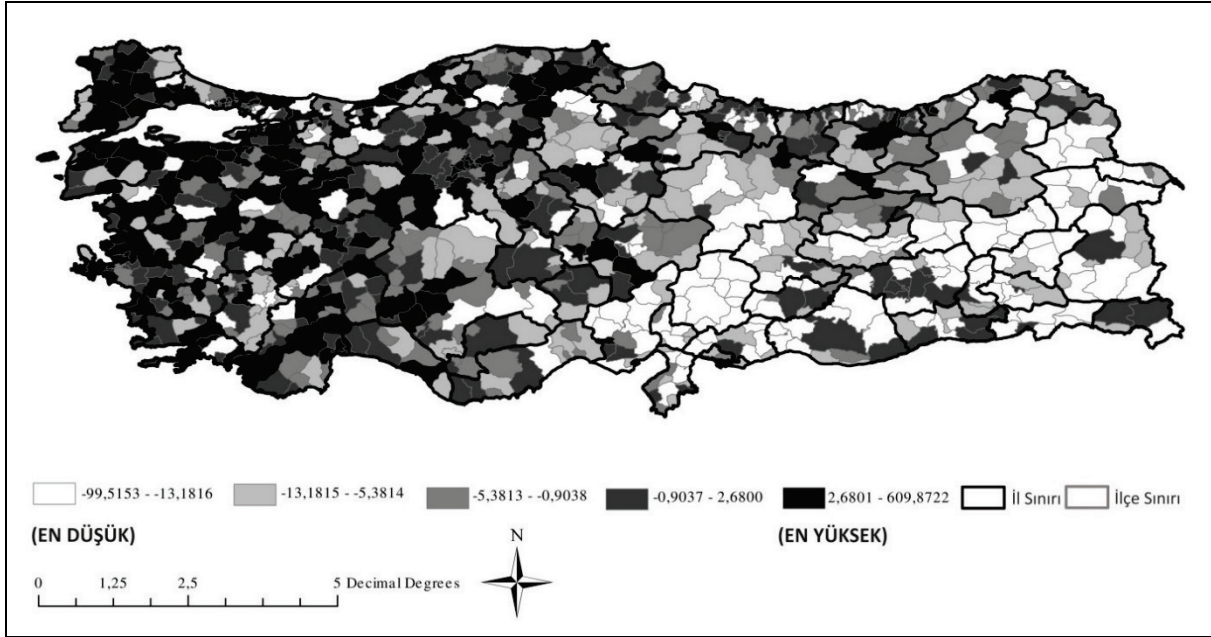
Şekil 8. LYS Sonuçlarına Göre Sayısal Puan İçin Türkiye'deki Okulların Yüzdeler (Yüzde Onluk) Dilimlere Soktuğu Öğrenci Oranları - Satır Yüzdeler

Tüm bu değerleri, üniversite mezunu olmanın sosyal ve ekonomik statünün yükseltilmesinde büyük etkisi olduğu bilinen Türkiye'de (Şengönül, 2007; Köse, 2006), okul türlerinden başlayan bir ayrımın, akademik başarının ve uzun vadeli yüksek bir sosyo-ekonomik statünün kazanımında ne denli etkili olduğunun bir göstergesi olarak da yorumlamak mümkündür. Bununla birlikte, okul türlerine bağlı ayrımların üniversiteye girişteki yüksek etkisinin yanı sıra, devlet ve özel lise ayrımlarında başarının çok net şekilde bölünüyor ve gözlemleniyor oluşu da Türkiye'de eğitimin kuvvetli bir sınıfsal altyapısı olduğuna dair önemli ipuçları sunmaktadır.

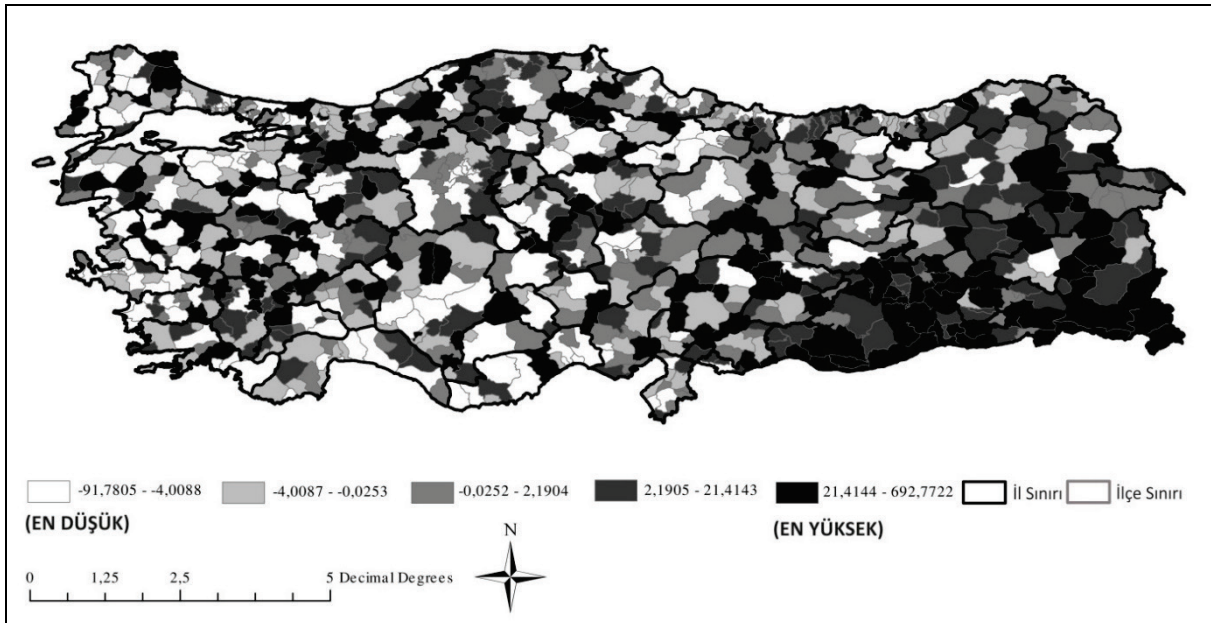
Türkiye'de eğitim alanında eşitsizlikleri üst ölçekten de okuyabilmek için üniversiteye girme başarısında, mekanın ve coğrafyanın etkisini sınamak da önem kazanmaktadır. Bu noktada söz konusu ayrımları mekansal olarak analiz etmek ve bu ayrımlara bir de ülke coğrafyası üzerinden bakmak anlamlı olacaktır.

Eğitim Eşitsizliğinin Coğrafi Bir Görünümü: LYS'ye göre "Başarı" ve "Başarısızlık" Coğrafi Dağılımı

Buraya kadar eğitimin Türkiye genelinde okul türlerine, liselerin devlet okulu ya da özel okul olması durumuna ve dolaylı olarak sosyo-ekonomik altyapılara bağlı eşitsiz dağılımına dair bulgular sunuldu. Ancak LYS sonuçlarının ülke genelindeki (ilçe düzeyinde) coğrafi dağılımına bakıldığında, söz konusu eşitsiz dağılımın sadece okul ya da bireyler bazında kalmadığı, ülke coğrafyası genelindeki kentler ve hatta bölgeler arasındaki eşitsizliğin, eğitim alanında da net şekilde kendini gösterir olduğu ortaya çıkmaktadır. Örneğin Şekil 9, Türkiye'de ilçe düzeyinde 2011 yılı LYS sınav sonuçlarına göre dört yıllık bir lisans programına yerleştirilenlerin ilçe düzeyindeki dağılımını, Şekil 10 ise aynı sonuçlara göre Türkiye'de ilçe düzeyinde baraj puanı (140 puan) altında kalanların dağılımını göstermektedir. Kısaca hatırlatmak gerekirse, söz konusu haritaların üretiminde yüzde değerler yerine farklı coğrafi birimleri karşılaştırmada bir dizi avantaj sağlayan ki-kare değerler kullanılmıştır. Bu değerler en temelde her bir göstergenin beklenen değerden ne kadar saptığını ifade etmekte ve bu hali ile bir ölçeklendirme yerine görel bir sıralamayı ifade etmektedir. Bu hali ile söz konusu coğrafi birimler eşit şartlarda karşılaştırılabilir hale gelmektedir. Buna göre, mevcut sistem üzerinde üniversiteye girebilmede "başarı" eğer herhangi bir dört yıllık lisans programına yerleşmek, "başarısızlık" ise iki yıllık programlar dahil olmak üzere hiçbir programa tercih yapma hakkı tanımayan baraj altında kalma durumu olarak tanımlanırsa, bu iki haritayı Türkiye için üniversiteye girişte bir tür "başarı" ve "başarısızlık" coğrafyası olarak tanımlamak mümkün hale gelmektedir.



Şekil 9. Türkiye’de İlçe Düzeyinde LYS Sonuçlarına Göre Dört Yıllık Bir Lisans Programına Yerleşenlerin Coğrafi Dağılımı - Ki-Kare Değerleri



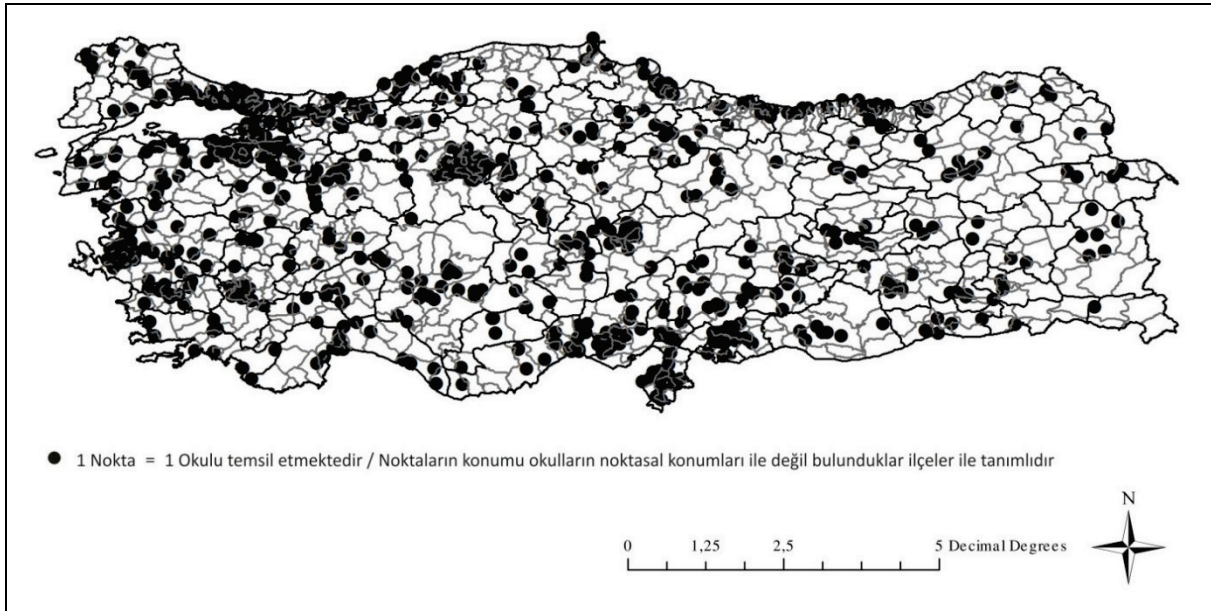
Şekil 10. Türkiye’de İlçe Düzeyinde LYS Sınav Sonuçlarına Göre Baraj Puanı Altında Kalanların Dağılımı -Ki-Kare Değerleri

Her iki haritada da görüldüğü üzere, Türkiye’de bölgesel eşitsizlikleri sadece LYS sonuçları üzerinden bile görmek mümkündür. Şekil 9’da görüldüğü gibi, dört yıllık bir programa kabul edilen öğrencilerin ağırlıklı olarak ülkenin kuzey ve güneybatı bölgesinde yer alan kentlerde yaşadığı görülürken, bu oranın en düşük olduğu yerlerin doğu ve güneydoğu bölgelerinde yer alan kent ve ilçelerde olduğu ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar Şekil 10’da görülen baraj puanı geçememe durumu ülke coğrafyasında başarı durumuna göre daha dağınık bir yerleşme gösterse de, bunun yine doğu ve güneydoğu bölgelerde yoğunlaşıyor olması, ülkede pek çok farklı değişkene göre tanımlanabilecek bölgesel eşitsizliklerin eğitim meselesinde de karşımıza çıktığını göstermektedir. Ülkenin kuzey ve güney bölgelerinin batıya yaklaşan ilçelerinde dört yıllık bir lisans programına girme eğiliminin yükseldiği görülürken, doğu kesimlerinde bu oranın önemli ölçüde azaldığı, ülkenin orta kesimlerinde yer alan ilçelerin ise batı ve doğu arasında adeta bir geçiş bölgesi özelliği gösterdiği görülmektedir. Her

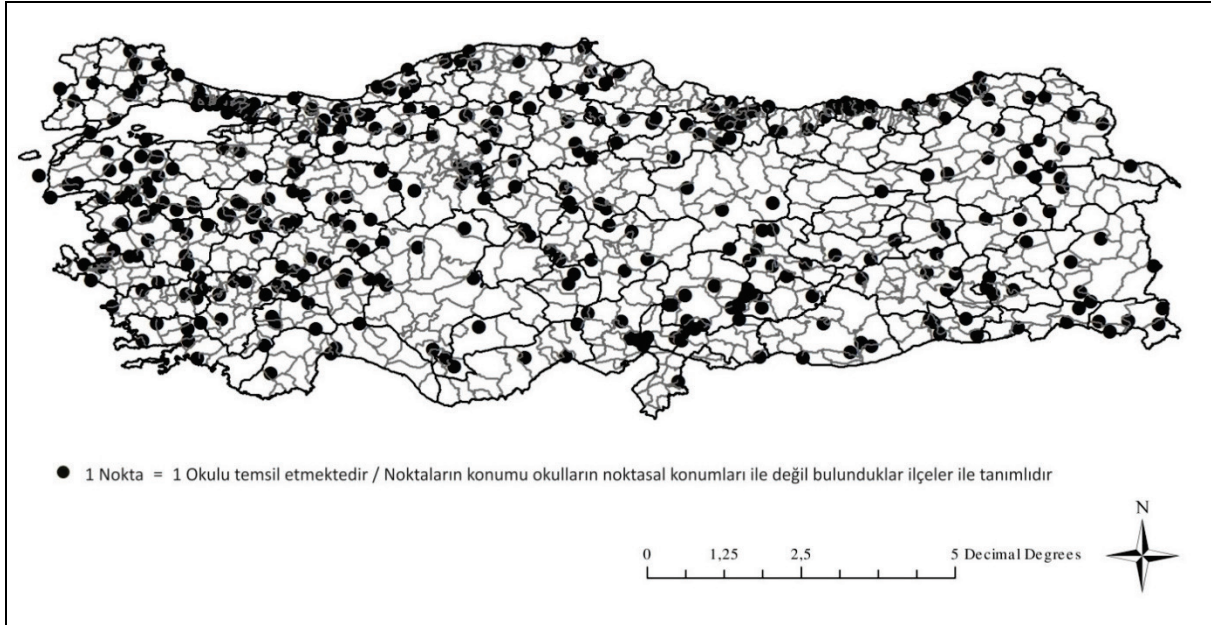
iki resim de en temelde Türkiye’de bilinen ve sıklıkla vurgulanan bölgesel eşitsizliğin, ülke genç nüfusu için uzun vadeli bir beşeri sermaye yaratma aracı olan üniversite mezunu olma meselesini de ne denli etkiliyor olduğunu göstermektedir.

Bu noktada söz konusu haritaları yorumlamada bir önceki analizden gelen grafik bilgilerini de kullanmak anlamlı olmaktadır. Örneğin yukarıda açıklanan grafiklerde okul türlerinin LYS başarısında oldukça etkili olduğu görülmüştü. Bu durumun ülke coğrafyasında da anlamlı olup olmadığını anlamak, örneğin ilk yüzde onluk dilime öğrenci sokmayı başaran Fen ve Anadolu Liselerinin bu başarısının coğrafi açıdan fark edip etmediğini, ya da her değerlendirmede en sonda yer alan Genel Liselerin farklı coğrafyalarda farklı sonuçlar gösterip göstermediğini sınamak için yeni sorgulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan hareketle, LYS sonuçlarına göre okul türleri, bu türlerin sınavdaki başarısı ve eğer varsa bunun coğrafi olarak farklılaşmasını (kümelenmelerin tespiti) anlayabilmek için Türkiye coğrafyasında ilçe düzeyinde noktalama (kümelenme) haritaları elde edilmiştir. Ancak noktalama haritalarını Şekil 9 ve 10’da gösterilen lisansa yerleşme durumlarına göre elde edilen desenler ile birlikte yorumlamak anlamlı sonuçlar vermektedir. Bu durum haritaların ifadelendirilmesindeki bir temsil probleminden ileri gelmektedir. En net ifade ile Şekil 9 ve 10’da kullanılan yöntem tüm ilçeleri görece bir sistem içinde değerlendirmekte ve bir sıralama ifade ediyor olması nedeni ile doğrudan karşılaştırılabilir bulgular sunmaktadır. Oysaki en temelde kümelenmeleri ve seyrekleşmeleri gösteren noktasal dağılım haritalarını yorumlarken, örneğin doğuda sayıca batıdan daha az sayıda okul olduğu bulgusunu da göz önünde bulunduruyor olmak gerekir.

Buna göre Şekil 11 ve Şekil 12 tür ayrımı olmaksızın tüm liselerin ilk yüzde yirmilik ve son yüzde yirmilik dilimlerinde yer alan okulların coğrafi dağılımını göstermektedir. Noktasal haritalarda elde edilen sonuçların Şekil 9 ve Şekil 10’da gösterilen desenler ile büyük ölçüde uyumlu olduğu görülmektedir. Burada da görüldüğü gibi başarılı okulların yine üç büyük kent (İstanbul, Ankara, İzmir) başta olmak üzere batıda kümelendiği, en son yüzdeler diliminde yer alan okulların ise ülke coğrafyasında daha dağınık bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Başka bir deyişle ülkenin batısında yer alan büyükşehirler hem başarının, hem de başarısızlığın kümelendiği yerler olarak ortaya çıkarken, ülkede başarısızlığın daha yaygın ve kararsız dağıldığı gözlemlenmektedir.



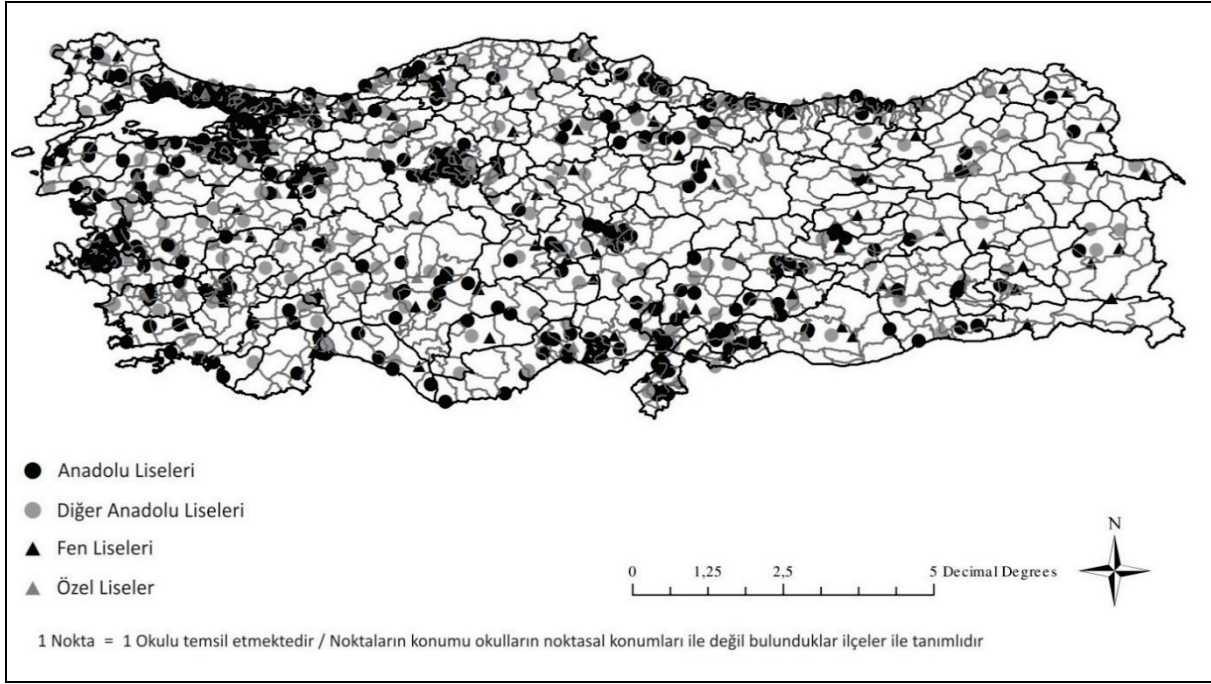
Şekil 11. Türkiye’de LYS Sonuçlarına Göre Türkiye’de İlk Yüzde Yirmilik Dilim İçinde Yer Alan -En Başarılı- Tüm Liselerin İlçe Düzeyinde Coğrafi Dağılımı



Şekil 12. Türkiye’de LYS Sonuçlarına Göre Son Yüzde Yirmilik Dilim İçinde Yer Alan Tüm Liselerinin İlçe Düzeyinde Coğrafi Dağılımı

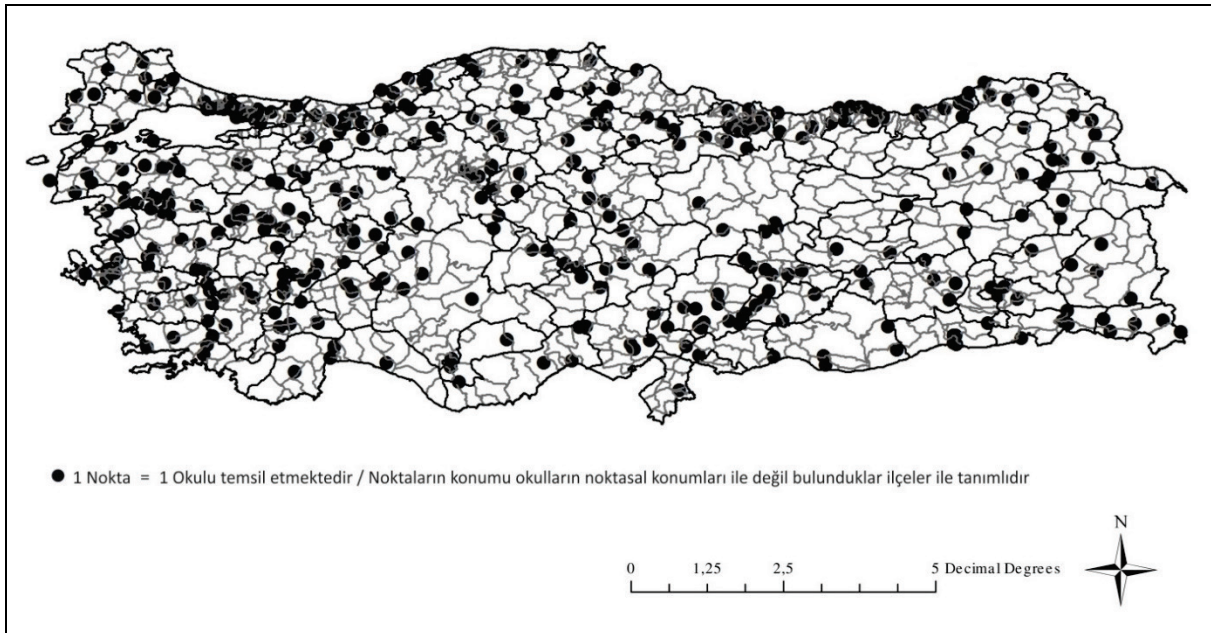
Fakat noktalama (kümelene) haritaları okul türlerinde üretildiğinde daha önemli ve detay bulgulara ulaşmak mümkün hale gelmektedir. Örneğin, önceki değerlendirmelerden elde edilen en önemli sonuçlar arasında ülkenin en “başarılı” okullarının Fen Liseleri, Anadolu Liseleri ve Özel Liseler olduğu yer almaktadır. Yüzdeler dilimlere göre yapılan değerlendirmede de sayısal, sözel ve eşit ağırlık alanlarının tümünde ilk yüzde onluk dilimde öğrencisi olan okulların yine bu okullar olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu aşamada, hem başarıyı bu kez yüzdeler dilimler üzerinden tanımlamak, hem de bunun ülke coğrafyasındaki dağılımını analiz etmek amacı ile okul türleri temelinde kümelene haritaları elde edilmiştir.

Şekil 13 Türkiye’de ilçe düzeyinde 2011 yılı LYS sayısal sonuçlarına göre ilk yüzde onluk dilime öğrenci sokan Anadolu Liseleri, diğer Anadolu Liseleri, Fen Liseleri ve Özel Liselerin mekansal dağılımını göstermektedir. Başka bir deyişle söz konusu harita Türkiye’nin en başarılı okul türlerinin ülke coğrafyasındaki dağılımını ifade etmektedir. Haritada da görüldüğü gibi, her tür başarılı okul grubunun Ankara, İstanbul, İzmir ve Bursa’da toplanıyor olması önemlidir. Bununla birlikte Doğu Marmara’daki yoğunluk da ilgi çekici özelliktedir. Fakat bu noktada şunu da belirtmek gerekir; her coğrafi bölgenin ya da ilin görece “başarılı” okulları vardır ancak bu sayının ülkenin doğusunda, güneydoğusunda, iç bölgelerinde ve güneyde okul sayısının da görece az olmasından kaynaklı olarak seyrekleştiğini belirtmek gerekir. Ancak buna rağmen, bu haritadan elde edilebilecek önemli bulgulardan biri de, başarılı okul türleri arasında sadece Fen Liselerinin coğrafyaya göre farklılaşan bir yığılma göstermediğidir. Bir başka deyişle, Fen Liseleri ülkenin neresinde olursa olsun “en başarılı” dilime öğrenci sokabilen okul türüdür. Buna göre, diğer okul türlerinin buldukları coğrafya da başarılarında belirleyici olurken, Fen Liseleri Türkiye’de coğrafyadan bağımsız olarak “başarılı” olan tek okul türü olarak görülmektedir. Bu noktada her ne kadar söz konusu haritalar başarının daha ayırt edici olduğu sayısal puanına göre elde edilmiş olsa da, söz konusu sonuçların sözel ve eşit ağırlık için büyük bir değişiklik göstermediğini de belirtmek gerekir.

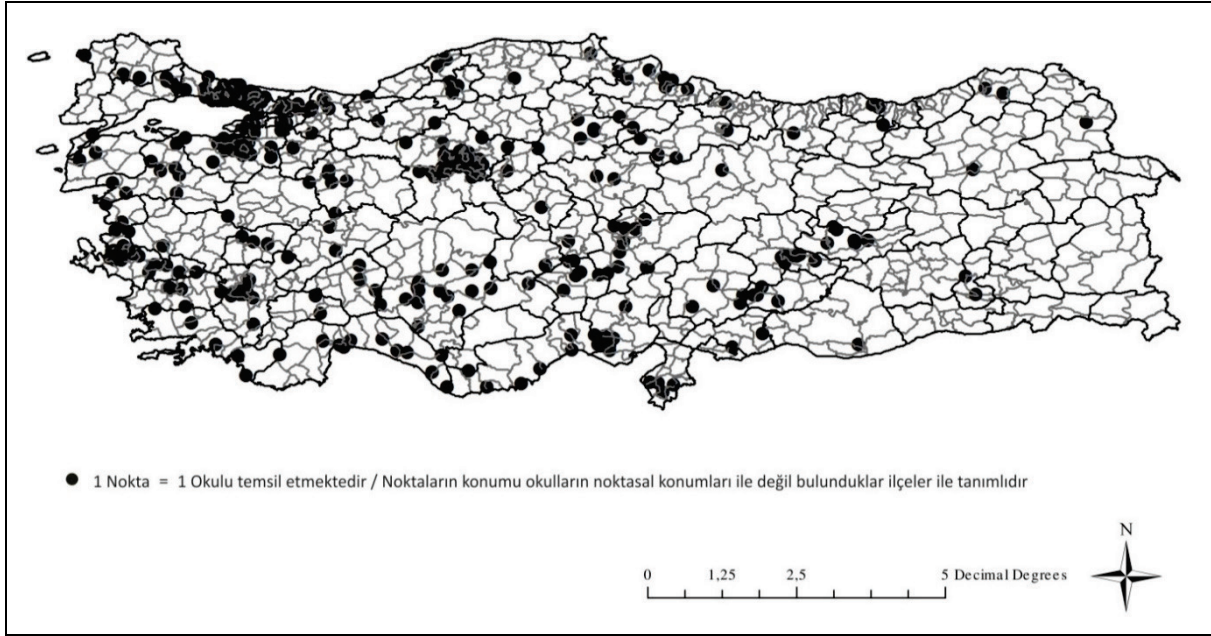


Şekil 13. Türkiye’de LYS Sonuçlarına Göre İlk Yüzde Onluk Dilime Öğrenci Sokan Okulların İlçe Düzeyinde Coğrafi Dağılımı

Yapılan analizlerde, Genel Liselerin hemen her başarı değerlendirmesinde en alt grupta yer alan okul türleri içinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu okulların başarı durumunun coğrafya ile de ilişkili olup olmadığını anlamada, başarılı ve başarısız liselerin coğrafi yoğunlaşmalarını gösteren noktalama haritaları elde edilmiştir. Buna göre Şekil 14, sınavda en düşük performansı gösteren Genel Liselerin, Şekil 15 ise sınavda görece daha iyi sonuç veren Genel Liselerin coğrafi dağılımlarını göstermektedir. Daha net bir ifade ile Şekil 14 Türkiye’de 2011 yılı LYS sayısal sonuçlarına göre son yüzde yirmilik dilim içinde yer alan devlet liselerinin ilçe düzeyindeki coğrafi dağılımını ifade ederken, Şekil 15 aynı sonuçlara göre LYS’de ilk yüzde otuzluk dilim içinde yer alan devlet liselerinin ilçe düzeyindeki dağılımını göstermektedir.



Şekil 14. Türkiye’de LYS Sayısal Sonuçlarına Göre Son Yüzde Yirmilik Dilim İçinde Yer Alan Devlet Liselerinin İlçe Düzeyinde Coğrafi Dağılımı



Şekil 15. Türkiye’de LYS Sonuçlarına Göre İlk Yüzde Otuzluk Dilim İçinde Yer Alan Devlet Liselerinin İlçe Düzeyinde Coğrafi Dağılımı

İki haritaya birlikte bakıldığında, kümelenmelerin başarı haritasında daha net olduğu ve özellikle ülkenin üç büyük kenti olan İstanbul, Ankara ve İzmir’de kendini gösterdiği, başarısızlık haritası kümeleniminin ise daha seyrek ve yaygın bir yapı gösterdiği; İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa başta olmak üzere ülkenin batısındaki büyükşehirlerde ve Doğu Karadeniz’de yoğunlaştığı, doğu ve güneydoğu bölgelerinde ise az sayıdaki okulla örtüştüğü görülmektedir. Başka bir deyişle, devlet liselerinde "başarı" yine batının büyük şehirlerinde toplanırken, "başarısızlık" coğrafi olarak daha yaygın bir yapı göstermektedir denilebilir.

Son olarak tekrar etmek gerekirse, noktasal yığılma ya da kümelenme haritalarının yapıları gereği, bu haritaları yorumlarken özellikle ülkenin doğu bölgelerinde ortaya çıkan az sayıda başarı ya da başarısız okul öbeği olmasını, söz konusu bölgedeki okul sayısının görece azlığından ileri geldiğini akılda tutmak gerekir. Bunun tam tersi durum batı bölgeler için de geçerlidir. Ancak yine de bu durum sayısal yanlısamları ortadan kaldıran ki-kare desenleri ile birlikte değerlendirildiğinde, dağılımlardaki yığılma ve seyrekleşmelerin sabit kaldığı, başarının ülke coğrafyasındaki dengesiz dağılımına ait elde edilen genel resmin değişmediği görülmektedir. Örneğin noktasal haritalar ki-kare desenleri ile karşılaştırıldığında ülkede eğitimden kaynaklı bölgesel farklılıkların net şekilde ortaya çıktığı, ancak bunun dışında görece daha iyi durumda olan batı bölgelerinin de kendi içinde büyük ayrımları olduğu dikkati çekmektedir. Üstelik bu dağılımlara okul türleri bazında bakıldığında, "ayrıcalıklı" olarak tanımlanabilecek Fen Liseleri, Anadolu Liseleri ile Özel Liselerin büyük ölçüde resmin "başarılı" kısmında yer aldığı görülmektedir. Bu da eğitim alanında sadece gruplar, türler, sınıflar bazında *de-fakto* ayrımların değil, coğrafyaya bağımlı mekansal bir eşitsizliğin de olduğunu göstermektedir. Bunlar içinde tek istisna Fen Liseleridir. Söz konusu okul türlerinden Anadolu Liseleri ve Özel Liselerin başarısı coğrafyaya göre net şekilde farklılaşmasına rağmen (ülkenin üç büyük kentinde en iyi olmak üzere), Fen Liselerinin başarısının coğrafyadan bağımsız olması önemlidir. Başka bir deyişle ülkenin her neresinde olursa olsun bir Fen Lisesi ilk yüzde yirmilik ya da onluk dilime öğrenci sokabilecek kapasitedir. Ancak bunun tam tersi bir durum Genel (Devlet) Liseleri için geçerlidir. Tüm türler içinde her coğrafya için en alt grupta yer alan Genel Liseler, ancak coğrafyaya bağlı olarak başarılarında görece bir iyileşme gösterebilmektedirler. Kuşkusuz her okul türü için başta ülkenin büyük şehirleri olmak üzere batı kesimindeki okulların diğerlerine göre daha başarılı sınav sonuçları verdiği açıktır. Bu da sadece sınav sonuçları üzerinden bile ülkedeki coğrafi ve okul türleri bazında yaşanan eşitsizliğin okunabiliyor olması anlamına gelmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimin toplum içinde rahat bir konum sağlayacağı ve bir anlamda “sınıf” atlamayı kolaylaştıracağı yolundaki genel kanı, son dönemde üniversite mezunu işsizliği sebebi ile bir ölçüde geçerliğini yitiriyor gibi görünse de, Türkiye’de yükseköğretimi hala yoksulluktan korunmanın en garantili yolu olarak tanımlamak mümkündür. İlgili uluslararası literatür pek çok Batı ülkesinde orta sınıfın büyümesinin iyi bir işe sahip olmanın mutlak olarak iyi bir üniversite derecesi ile sağlanacağı inancı ile birleştiğini ve bu nedenle eğitimin sadece sosyal mobilitede bir üst basamağa erişmede değil, mevcut sınıf pozisyonlarını yeniden üretmede de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ancak çalışmada elde edilen sonuçlara göre, Türkiye’de kişinin toplumsal konumunu belirlemede en güvenli yollardan biri olan yükseköğretime erişim, okul türlerine bağlı ayrımlara, bir ölçüde toplumsal pozisyonlara ve coğrafi eşitsizliklere dayanmaktadır. Başka bir deyişle sosyal ve ekonomik anlamda toplumsal konumu yükseltmenin yolu büyük ölçüde sosyal ve ekonomik anlamda kuvvetli bölgelerin, sosyal ve ekonomik açıdan yüksek statülü okul mezunlarına açıktır. Bu da eğitim, sosyo-ekonomik statü, uzun vadeli büyüme ilişkilerinin mevcut durumda adeta bir “kısır döngü” içerisinde kaldığı anlamına gelmektedir. Çalışmanın bulguları, dezavantajlı bir bölgeden ve okuldan mezun bir bireyin, yüksek bir toplumsal konuma sahip olması için bu zinciri kırması gerektiğini göstermektedir.

Burada elbette şunu da belirtmek gerekir ki üniversite mezunu olma ya da yükseköğretim, toplumun tüm sosyal ve ekonomik sorunlarına çözüm getirmeyeceği gibi, adil bir sosyal düzenin de garantörü olamayacaktır. Ancak günümüzde yükseköğretim halen genç nüfusun kendi sosyal ve beşeri gelişimini sağlaması, kendi yeteneklerini keşfetmesi ve bunun üzerine akademik bir beceri ve yeterlik eklemesinin ve bu şekilde uzun dönemde işgücü piyasasında etkili konuma geçebilmesinin en güvenli yoludur. Bu nedenle yükseköğretimin farklı sosyal, ekonomik ve kültürel gruplara, bu grupların ailesel, sınıfsal ya da bölgesel konumları etkili olmaksızın erişebilirliğini sağlamanın bir devlet ya da bir büyüme, kalkınma politikası olarak ele alınması Türkiye için önemli görülmektedir.

Türkiye’de yüksek gelir eşitsizliği ülkenin halen en önemli problemleri arasındadır. TÜİK’in (2015) güncel bir bültenine göre en yüksek yüzde yirmilik kesimin toplam gelirden (eşdeğer hanehalkı kullanılabilir gelir) aldığı pay %45.9 iken aynı pay en düşük yüzde yirmilik kesim için sadece %6.2’dir. Bu da toplumun en zengin kesiminin, en yoksul kesime göre 7,4 kat daha fazla gelire sahip olduğu anlamına gelmektedir. Goldthorpe’a (1980) göre, bir ülkedeki fiziksel ve beşeri sermayeyi anlamının en temel göstergesi, o ülkedeki gelir eşitsizliğidir. Eğitime erişim bu kapsamda düşünüldüğünde, gelir eşitsizliğinin yüksek olduğu ülkelerde yükseköğretime erişimin de daha çok kişilerin sosyal ve ekonomik altyapıları ile ilişkili olduğu görülmektedir. PISA’ya göre, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri ve İtalya bunun en net örneklerinden birkaçıdır (OECD, 2012d). PISA 2012 (OECD, 2012a, 2012b, 2012d) sonuçlarına göre, gelir eşitsizliğinin dünyada en düşük değerler aldığı Finlandiya, Norveç, Danimarka gibi kuzey ülkelerinde kişilerin eğitim kalitelerinin ve başarılarının sosyal ve ekonomik altyapıları ya da yaşadıkları coğrafyadan bağımsız olarak belirlendiği görülmektedir. PISA, bu tip ülkelerde akademik başarının doğrudan kişinin kendi yetenekleri ve Sen’in (1988) tanımı ile “yapabilirlikleri” ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Kore ve Japonya gibi Asya ülkelerinde ise eğitim uzun dönemli ulusal kalkınma stratejilerinin temelini oturtulmuştur. PISA 2012 sonuçları bu ülkelerin en düşük sosyo-ekonomik altyapıya sahip ve en dezavantajlı yerleşim bölgelerinde yaşayan bireylerin dahi diğer ülkelerin oldukça üzerinde performansla sahip olduklarını göstermektedir. Bu ülkelerdeki gelişmiş teknoloji ve inovasyonun temel kaynağı da çok eski dönemlerden beri kaliteli bir eğitimin toplumun tüm kesimlerine erişebilir hale getirilmesinin, temel bir devlet politikası olarak ele alınmasıdır denilebilir.

Buradan hareketle, eşitsizliklerin her alanda giderek büyüdüğü bir dönemde, uzun dönemli ekonomik büyüme ve güçlü bir beşeri kapasite yaratma derdi olan karar vericilerin, yükseköğretime ve kaliteli bir eğitime adil erişimi ulusal bir politika halinde ele alması ve inovatif, teknoloji merkezli ve kalifiye bir gelecek nesil yetiştirmede, genç nüfusa coğrafyadan ve kişisel altyapıdan bağımsız fırsatlar sunması gerektiğini söylemek gerekir. Bu noktada bu çalışmada olduğu gibi, yükseköğretime erişimdeki zayıf alanlar ya da öncelikli gruplar tespiti ile başlamak anlamlı olabilir. Bu çalışma

yükseköğretime ulaşabilmede iki temel meselenin olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlardan biri ülkedeki genel ve özel liseler arasındaki önemli “başarı” farkı ve dolayısı ile eğitimdeki başarının okul türleri arasında önemli ölçüde farklılaştığı, diğeri ise üniversiteye girmeye hak kazanmada coğrafyanın yarattığı avantajlar ve dezavantajlardır. Bununla birlikte, ilgili literatürde de belirtildiği gibi, küreselleşen bir ekonomi ve dünya düzeninde, bireysel özellikler her zamankinden çok önem kazanmakta ve bireylerin küresel işgücünün bir parçası olabilmeye eğitimde belirli standartları almış olması gerekmektedir. Dolayısıyla çalışmanın en temel bulgularından birinin Türkiye’de yükseköğretime ulaşmada, okul türleri ve yaşanan coğrafya temelinde dezavantajlı grupların olduğudur. Oysaki ilgili literatürde, eğitime erişimde -herhangi bir nedenden dolayı- dezavantajlı olan bir nüfusa daha eşit şartlarda eğitim olanaklarının sunulmasının, uzun dönemdeki beşeri ve toplumsal faydasının oldukça yüksek olacağına dair yaygın bir kanı yer almaktadır (Psacharopoulos ve Patrinos, 2004; Dale ve Robertson, 2002). Bu nedenle çalışmada altı çizilen eşitsizliklerin olduğu gibi kalması durumunun, ülkede uzun dönemde daha az görülür, ancak etkili sosyal, ekonomik ve kültürel problemlere neden olabileceği karar vericiler tarafından göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkiye’de eğitim meselesi şüphesiz ülkenin nüfus dinamikleri ile de yakından ilişkilidir. Demografik geçiş sürecini neredeyse tamamlayan, toplam nüfusun artık sabitleşmeye doğru gittiği Türkiye’de, genç nüfusun toplam nüfus içindeki payının giderek düşeceği, 15-64 yaş arası üretken nüfus ile yaşlı nüfusun payının bir süre daha artmaya devam edeceği öngörülmektedir (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği [TÜSİAD], 1999). Ancak bu durumun bir yandan da ülkelerde bir dizi fırsat alanı yarattığı bilinmektedir. Doğu Asya ülkelerinin 1970’li yıllarda yaşadığı, işgücü ve hanehalkı sayısının artışına bağlı olarak yaşanacak ekonomik büyüme Türkiye için de bugün bir ölçüde geçerli olmaktadır. Son on yıllık dönemde inşaat sektöründe yaşanan gelişmeler, dayanıklı tüketim malları, kitlesel ve sosyal hizmetlere olan talebin artması bunun öncü örnekleri olarak görülebilir. Ancak bu geçiş dönemi sadece hızlı bir ekonomik ya da iktisadi büyümenin güvenli bir yolu olarak görülmemelidir. Bu alan temelde ülkenin nicelikten öte nitelikleri üzerinden dönüşüm yaşayabileceği ve küresel ağlardaki konumunu değiştirebileceği bir dönemi ifade etmesi ile de önemlidir. Söz konusu fırsat alanının eğitim odağında iyi kullanılması durumunda Türkiye, ucuz işgücünün yaygın olduğu bir ülke olma konumundan çıkarak küresel işgücünde kendine kolaylıkla yer edinebilen, nitelikli, inovasyon ve bilgi teknolojilerine açık yeni dönem bir işgücüne sahip olabilecektir. Bu noktada, çalışmada değinilen ve eğitimde kısa ve uzun dönemli eşitsizlik yaratan alanların üzerine gidilmesi şart görülmektedir.

Kaynakça

- Acemoğlu, D. ve Robinson, J. (2012). *Why nations fail: The origins of power, prosperity, and poverty*. New York: Crown Business.
- Akkoyunlu-Wigley, A. ve Akkoyunlu, B. (2011). Türkiye’de eğitimin değerinin ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 375-385.
- Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2012). ARGE Birimi, ÖSYM Başkanlığı verileri ile ÖSS ve SBS analizleri ve verisetleri.
- Barro, J. R. (2013). Education and economic growth. *Annals of Economics and Finance*, 14(2), 277-304.
- Bernstein, B. (1960). Language and social class. *British Journal of Sociology*, 11, 271-276.
- Blau, P. ve Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York: John Wiley.
- Boratav, K. (1999). *Bir küreselleşme eleştirisi*. İstanbul: Türk-İş Yıllığı.
- Bourdieu, P. (1996). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Çev.). Londra: Routledge.
- Brimicombe, A. J. (2007). A dual approach to cluster discovery in point event data sets. *Computers, Environment and Urban Systems*, 31, 4-18.
- Butler, T. ve Hamnett, C. (2007). The geography of education: introduction. *Urban Studies*, 44(7), 1161-1174.
- Çalışkan, S., Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48.
- Dahlin, B. G. (2002). The impact of education on economic growth: Theory, findings and policy implications. *Duke University Working Paper*, 18.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: demonstrating a common world educational culture or locating a globally structured educational agenda?. *Educational Theory*, 50(4).
- Dale, R. ve Robertson, S. (2002). The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education. *Comparative Education Review*, 46(1), 10-36.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2010). Millennium development goals report Turkey 2010. <http://www.tr.undp.org/content/turkey/en/home/library/mdg/mdgreportTurkey2010.html> adresinden erişildi.
- Doğrul, N. (2009). Gelir seviyeleri farklı illerde eğitimin ekonomik büyümeye etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 259-267.
- Duman, A. (2008). Education and income inequality in Turkey: Does schooling matter?. *Financial Theory and Practice*, 32(3), 369-385.
- Duygan, B. ve Güner, N. (2006). Income and consumption inequality in Turkey: What role does education play?. S. Altug ve A. Filiztekin (Ed.), *The Turkish economy: The real economy, corporate governance and reform and stabilization policy*. U.K: Routledge.
- Dünya Bankası Kalkınma Göstergeleri. (2013). <http://data.worldbank.org/country/turkey?locale=tr> adresinden erişildi.
- Eliasson, G. (1994). Education, competence and economic growth. R. Asplund (Ed.), *Human capital creation in an economic perspective*. Helsinki: ETLA.
- Ferreira, H. G., Gignoux, J. ve Aran, M. (2011). Measuring inequality of opportunity with imperfect Data: the case of Turkey. *J Econ Inequal*, 9, 651-680.
- Goldthorpe, J. H. (1980). *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Göker, E. (2007). Ekonomik indirgemeci mi dediniz. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Ed.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Güngör, N. D. (1997). Education and economic growth in Turkey 1980-1990: A panel study. *METU Studies in Development*, 24(2), 185-214.

- Güngör, N. D. (2010). Education, human capital inequality and economic growth: Evidence from Turkey. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 10(2). <http://www.usc.es/~economet/journals2/eers/eers1024.pdf> adresinden erişildi.
- Harrison, P. (1985). *Inside the inner city: Life under the cuttinh edge*. Harmondsworth: Penguin.
- Işık, O. ve Ataç, E. (2011). Yoksulluğa dair: Bildiklerimiz, az bildiklerimiz, bilmediklerimiz. *Birikim*, 268-269, 66-86.
- İstanbul Ticaret Odası. (2003). Dünya'da ve Türkiye'de özel okullar (Yayın No: 2003-21). <http://www.ito.org.tr/itoyayin/0010590.pdf> adresinden erişildi.
- Jones, K. ve Kirby, A. (1980). The use of chi-square maps in the analysis of census data. *Geoforum*, 11, 409-417.
- Köse, M. R. (2001). Basil Bernstein: Kültürel üretim ve yenidenüretim sürecinde eğitim, dil ve dil biçimsel farklılıklar üzerine. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 28, 3-4.
- Köse, M. R. (2006). Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile okul ve özel dersanelerin liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 5(17), 46-77.
- Lindert, P. H. (2004). *Growing public: Social spending and economic growth since the eighteenth century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maloutas, T. (2007). Middle class education strategies and residential segregation in Athens. *Journal of Education Policy*, 22(1), 49-68.
- Marcuse, P. (2001). *Enclaves yes, ghettos, no: segregation and the state*. International Seminar on Segregation in the City konferansında sunulmuş bildiri, Lincoln Institute of Land Policy, Cambridge.
- Mıhçı, H. ve Mıhçı, S. (2008). Economics of education in Turkey: Human capital and economic growth. A. M. Nohl, A. Akkoyunlu Wigley ve S. Wigley (Ed.), *Education in Turkey* içinde (s. 227-246). New York/ Münster: Waxmann Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Yıllara Göre Örgün Eğitim İstatistikleri: <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.
- Moore, R. (2004). *Education and society, issues and explanations in the sociology of education*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Morphet, C. (1992). The interpretation of small area census data. *Area*, 29, 63-72.
- Musterd, S. ve Deurloo, R. (2002). Unstable immigrant concentrations in Amsterdam: Spatial segregation and integration of newcomers. *Housing Studies*, 17(3), 487-503.
- Myrdal, G. (1964). The war on poverty. *The New Republic*, 150(6), 14-16.
- Nelson, R. R. ve Phelps, E. S. (1966). Investment in humans, technological diffusion, and economic growth. *The American Economic Review*, 56(1/2), 69-75.
- OECD. (2012a). PISA 2012 Results: What makes schools succesful. http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777 adresinden erişildi.
- OECD. (2012b). Dataset and technical report. <http://www.oecd.org/pisa/data/pisa2012technicalreport.htm> adresinden erişildi.
- OECD. (2012c). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf> adresinden erişildi.
- OECD. (2012d). <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> adresinden erişildi.
- OECD. (2012e). What are the returns on higher education for individuals and countries?. http://www.oecd-ilibrary.org/education/what-are-the-returns-on-higher-education-for-individuals-and-countries_5k961169d8tg-en adresinden erişildi.
- OECD. (2015). <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2015draftframeworks.htm> adresinden erişildi.

- OECD. (2016). Education at Glance: OECD Indicators. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487 adresinden erişildi.
- Özüekren, Ş. ve Van Kempen, R. (2002). Housing careers of minority ethnic groups: Experiences, explanations and prospects. *Housing Studies*, 17(3), 365-379.
- Psacharopoulos, G. ve Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: A further update. *Education Economics*, 12(2), 111-134.
- Raftery, A. E. ve Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66, 41-62.
- Rodrik, D. (2012). Unconditional convergence in manufacturing. <http://www.hks.harvard.edu/fs/drodrik/Research%20papers/Unconditional%20convergence%20rev%205.pdf> adresinden erişildi.
- Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neo-liberal dönüşüm. http://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/1e03cc77d4bbd6b_ek.pdf adresinden erişildi
- Sen, A. (1988). The concept of development. H. Chenery ve T. N. Srinivasan (Ed.), *Handbook of development economics*. Elsevier.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Sharpe, A. (2001). *The development of indicators for human capital sustainability. Annual meeting of the Canadian economics association*. McGill University, Montreal.
- Sianesi, B. ve Van Reenen, J. (2003). The returns to ducation: macroeconomics. *Journal of Economic Surveys*, 17(2), 157.
- Smiths, J. ve Hoşgör, A. G. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 26, 545-560.
- Social Exclusion Unit. (2001). *Preventing social exclusion*. London: SEU Publishes.
- Şengönül, T. (2007). *Toplumumuzda eğitimin dikey sosyal hareketliliğe etkisi: İzmir'de profesyonel meslek sahibi bireyler üzerine bir araştırma, İzmir* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- T.C. Başbakanlık. (2015). 64. Hükümet Programı. http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukumet_programi.pdf adresinden erişildi.
- Tansel, A. (1999). Türkiye ve seçilmiş ülkelerde eğitimin getirisi. *METU Studies in Development*, 26(3-4), 453-472.
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2010, Aralık). Wage inequality and returns to education in Turkey: A quantile regression analysis (Discussion paper no. 5417).
- Tomul, E. (2007). The change in educational inequity in Turkey: A comparison by regional. *Educational Planning*, 16(3), 16-24.
- Tomul, E. (2011). Educational inequality in Turkey: An evaluation by Gini index. *Egitim ve Bilim*, 36(160), 1300-1337.
- Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği. (1999). *Türkiye'nin fırsat penceresi: Demografik dönüşüm ve izdüşümleri*. İstanbul: Lebib Yalkın Yayınları.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2014). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18630> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2015). <http://www.turkstat.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18633> adresinden erişildi.
- Willis, P. (1977). *Learning labour: How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.

Ek 1. Türkiye'de Kentlere Göre Özel Liselerin Tüm Liseler İçindeki Payı - %

